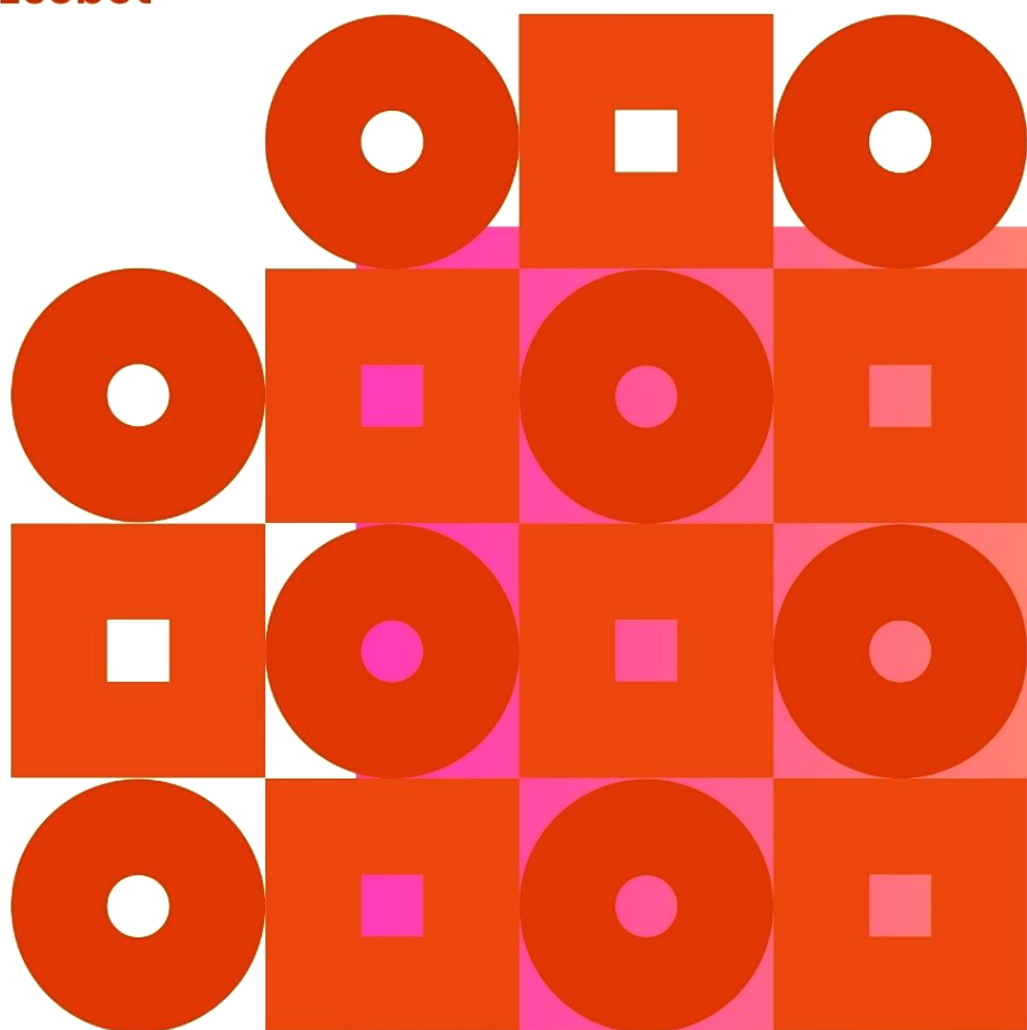


# Az iskolai értékelés korszerűsítésének kérdései

Szerkesztették:



**Loredana Muntean**  
**Ile Erzsébet**



Presa Universitară Clujeană

# **Az iskolai értékelés korszerűsítésének kérdései**

**Szerkesztették:**  
**Loredana Muntean**  
**Ile Erzsébet**

**PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ**

**2023**

***Referenți științifici:***

**Conf. univ. dr. Barth Karla Melinda**

**Conf. univ. dr. Maria Cristina Florescu**

*Az általános iskolás tanulók hozzáállása az országos értékeléshez:  
fontosság, erőfeszítés és az önmaguk által érzékelt szorongás szintje a  
követett oktatási rendszer és a nemek szerint c. tanulmányt fordította:*

**Ile Erzsébet, Loredana Muntean**

*A borítót szerkesztette:* **Adina Vesa**

**ISBN 978-606-37-1814-4**

© 2023 Editorii volumului. Toate drepturile rezervate.  
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice  
mijloace, fără acordul editorilor, este interzisă și se pedepsește  
conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai  
Presa Universitară Clujeană  
Director: Codruța Săcelean  
Str. Hasdeu nr. 51  
400371 Cluj-Napoca, România  
Tel./fax: (+40)-264-597.401  
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro  
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

## Tartalomjegyzék

Bevezető gondolatok az értékelésről (Ciavoiné Létai Andrea-Hajnalka).....	5
Az értékelés – fogalmi meghatározások (Loredana Muntean, PhD) .....	8
Az általános iskolás tanulók hozzáállása az országos értékeléshez: fontosság, erőfeszítés és az önmaguk által érzékelt szorongás szintje a követett oktatási rendszer és a nemek szerint (Laura Bochiş, PhD; Gianina Larisa Klimpa).....	12
Adalékok a fogalmazásjavítás stratégiáihoz (Ile Erzsébet, PhD).....	25
Egy verseny kulisszatitkai (Krasznai Tünde).....	31
A szövegértési képesség mérése és értékelése (Hadi Katalin) .....	37
Szövegértés mérése IV. osztályban (Csáky Apollónia) .....	42
Az olvasási tempó, az írott szövegértés és a beszédértés összefüggései (Petyár Ágnes) .....	54
Értékelés freinet módszerrel (Bőnesch Enikő-Gabriella).....	69
Művészeti tantárgyak értékelése az alsó tagozaton (Rusz Csilla) .....	75
A magyar tanulók nyelvi szocializációs tapasztalatai és a román nyelv tanítási-tanulási folyamatának értékelése (Fügedy Anikó Erzsébet, PhD).....	80
Az iskolai értékeléskor létező szorongás csökkentése zene által (Tivadar Nikolett Evelin) .....	95
Mellékletek .....	107



# BEVEZETŐ GONDOLATOK AZ ÉRTÉKELÉSRŐL...

Ciavoiné Létai Andrea-Hajnalka, tanító  
Constantin Șerban Elméleti Líceum, Élesd

*A mérés és értékelés korántsem  
egy leegyszerűsített iskolai követelményekhez igazodó szelekció velejárója,  
ahogy régebben látták.  
A tényleges iskolai tanításon belül is a szabályozás nélkülözhetetlen eszköze,  
minthogy rendszeresen tájékoztat a megtett útról.  
(Kiss Árpád)*

Ha arra a kérdésre keresi az olvasó a választ, hogyan fejleszti és támogatja az értékelés a diákokat, kérjük, olvassa el jelen tanulmánykötetünket, mely egy olyan módszertani gyűjtemény, amit kollegáim rendkívüli alaposággal, szakmai elhivatottsággal és pedagógusi alázattal állítottak össze.

Ehhez szeretnék egy szubjektív „lelki ráhangolódást” biztosítani.

Mindenkit, legyen az gyermek vagy felnőtt, sokszor és sokféle formában értékelnek. Ennek kapcsán pedig valószínűleg pozitív és negatív élményeket is átéltünk. Hiszen a mosolyt, a dicséretet, a vállveregetést, a kézfogást, az ölelést, a vidám matricát a füzetben, a jó minősítést mindig jóleső örömmel nyugtázza az ember, ekkor szinte megsokszorozodnak az erőfeszítéseink, és van, amikor feddő szóval szembesülünk.

Az értékelésnek azonban folyamatosnak, állandónak kell lennie, ha csak ritka alkalom, elveszti hatásosságát. Olyan előnyökkel bír, mint: teljesítményfokozás, folyamatos tanulás, visszajelzés tanulónak, pedagógusnak, pozitív önértékelés, s nem utolsósorban informálja a szülőket. Hátrányai is vannak, mint: szorongás, rivalizálás, hogy nem reális, igazságosság, időigényes, negatív önértékelés és csökkenti a kreativitást.

Tehát olyan lények vagyunk, akik értékelünk, sőt önértékelünk, s mások ugyanezt teszik velünk. Ezek nélkülözhetetlenek mindannyiunk számára, hiszen megerősíthetjük cselekedeteinket, tudatosíthatjuk az értékelők, illetve saját magunk számára, hogy mit kell tennünk továbblépésünk érdekében.

Az iskolai értékelés az intézményesített nevelési folyamat egyik legfontosabb eleme, éppen ezért nem mindegy, hogy milyen minőségű és hogyan zajlik.

Különösen fontos ez akkor, ha megpróbáljuk azt személyre szabni, a diákok egyéni szükségleteihez, sajátosságaihoz illeszkedni, ha az egyéni fejlődési utakat kutatjuk és támogatjuk. E gondolatsor kapcsán jogosan merül fel az a kérdés, hogy: milyen értékelés töltheti be és hogyan az egyéni fejlődés támogatását?

A kortárs kutatások és kutatók munkásságát tanulmányoztam.

A következő három gondolatot Sarusi Etelka pedagógiai szakértő előadásán jegyeztem le *A korszerű, szakszerű pedagógiai értékelés gyakorlata – a pedagógiai értékelés új irányzatai* című szakmai továbbképzésén, 2019 júliusában, Szarvason: „az értékelés lényege: viszonyítás a cél és a hatás között.” vallja Báthory Zoltán, majd később hozzáteszi, „A pedagógiai értékelés ... a pedagógiai információk szervezett és differenciált visszajelentésének gyakorlata.” Golnhofér Erzsébet szerint „az értékelés a nevelés-oktatás központi rendszerszabályozó eleme országos, regionális, helyi, iskolai szinten, valamint az iskolán belüli csoportok (osztály/tanulócsoporthoz, ill. nevelőtestület) és egyének (tanulók, tanárok, igazgató) szintjén is.” Mindhárom gondolat kihangsúlyozza az értékelés visszacsatoló funkcióját, kijelölve annak tárgyát és szintjeit is.

A nemzetközi mérések közül szintén hármat emelnék ki, röviden jellemezve:

#### 1. PISA (Programme for International Student Assessment)

A PISA-vizsgálatot az OECD szervezi, de az OECD országok mellett partnerországok is részt vesznek. Háromévente szervezik. Célja az, hogy felmérje, hogy a 15 éves tanulók milyen mértékben rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek.

#### 2. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)

Célcsoportja az általános iskola negyedik és nyolcadik évfolyamai. Négyévente szervezik. A vizsgálat tárgya: a matematika és a természettudományok terén szerzett tudás.

#### 3. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

Célja a negyedikes tanulók szövegértési képességének felmérése. Ötévente bonyolítják le.

De érdekes volt olvasnom két angol kutató, Paul Black és Dylan Wiliam által 1998-ban készített első tanulmányról, amely a tanórai keretben történő értékelés nemzetközi kutatásának kiindulópontja volt, s mely összefoglalta a felmérést megelőző kilenc évben, illetve korábban e témában megjelent 250 cikk eredményeit. A kutatási eredmények összefoglalója az „Inside the Black Box” (A fekete doboz belsejében) című cikkben olvasható, s elérhető a LEMA weboldalon.

A pedagógiai értékelésnek és mérésnek véleményem szerint vannak problémái is:

- a pedagógusok mérésmetodikai ismeretei hiányosak,
- az értékelés funkciói keverednek a tanári munkában,
- az értékeléshez használt mérőeszközök megbízhatósági mutatói sok esetben nem ismertek,
- kevés a kipróbált, megbízható mérőeszköz, a megfelelő adatfeldolgozó program,
- ugyanazon osztály eltérő időpontban írt teszteredményei nem hasonlíthatók össze,
- a követelmények nem operacionalizáltak,
- az egyes tanulók teljesítményéről nincs rendszerezett, megbízható információ.

Összegzőképpen elmondhatom, hogy az eredményes értékelés alapja az a pozitív iskolai légkör, amiben jól érzi magát pedagógus és diák egyaránt. A pedagógusnak ismernie kell a diákjait ahhoz, hogy gondosan ki tudja választani az értékelés tárgyi-cselekvéses, szemléletes-képi, elvont-verbális útjait. Ezekre lehet alapozni a tanulók fejlesztését. Azonban ne felejtsük el soha: a tanítás, a tanulás és az értékelés középpontjában a gyerek áll.

Bízom benne, hogy munkánk lehetővé teszi az új kutatási eredmények széles körű szakmai megismertetését, és együttműködést kezdeményez. Ennek reményében ajánljuk a tanulmánykötetet minden olvasó figyelmébe.

### **Bibliográfia**

- Báthory Zoltán. (2000). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest, HU: OKKER Oktatási Kiadó.
- Golnhofer Erzsébet. (2003). *A pedagógiai értékelés*. In: Falus Iván. (szerk.). (2003). *Didaktika*. Budapest, HU: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss Árpád, (1978). *Mérés, értékelés, osztályozás*. Budapest, HU: Tankönyvkiadó.
- Knausz Imre. (2008). *Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Budapest, HU: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kiadó.
- Lénárd Sándor, Rapos Nóra. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Budapest, HU: Gondolat Kiadó.
- Summerhill Neill. (2004). *A pedagógia csendes forradalma*. Budapest, HU: Kétezerregy Kiadó.



# AZ ÉRTÉKELÉS – FOGALMI MEGHATÁROZÁSOK

Loredana Muntean, PhD, egyetemi adjunktus  
Nagyvárad Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, Óvó- és tanítóképző szak

*Az értékelés az oktatás és a tanulás minőségének biztosítója,  
része a pedagógiai kultúrának.  
(Károly Krisztina és Homonnay Zoltán)*

Ezt a fejezetet a következő kérdésekkel nyitjuk meg: *Mi az értékelés? Miért képez az értékelés egy érzékeny és sokat vitatott pedagógiai problémát? Változtak-e az értékelési paradigmák az utóbbi időben? Mik az új irányzatok?*

Radu (2007, old.: 10-11) szerint „teljes körű választ adva arra a kérdésre, hogy mit jelent az értékelés, el kell mondani, hogy az értékelés több, mint művelet vagy technika, összetett cselekvés, mentális és cselekvési műveletek, intellektuális attitűdök összessége, amelyeknek meg kell határozniuk:

- mik az értékelendő tartalmak és célok;
- melyek az értékelési tevékenység céljai és perspektívái;
- mikor történik a kiértékelés (a tanulási tevékenység elején, közben vagy a végén);
- hogyan történik a kiértékelés;
- hogyan lesznek feldolgozva az adatok és hogyan lesznek alkalmazva az információk;
- milyen kritériumok alapján történik az értékelés.”

Átfogó értelemben az értékelés egy komplex pszicho-pedagógiai cselekvés, amely megállapítja bizonyos teljesítmények, viselkedésmódok, folyamatok értékét és relevanciáját egy meghatározott teljesítményrendszerhez viszonyítva.

A modern didaktika szerint az értékelés egy komplex, adott célokra orientált, dinamikus és rugalmas tevékenység, amely időben kiszámított lépésekben történik.

*Makroszinten* az értékelés az oktatási folyamat egy alrendszerét jelenti, amelyen keresztül méri és értékeli annak hatékonyságát, illetve az oktatási véglegesség elérésének szintjét. Ezen a szinten az értékelés globális, szisztémás visszacsatolás funkcióját látja el, és hasznos információkat nyújt az oktatási folyamat és rendszer hatékonyságának megállapításához és az oktatáspolitikai döntések megalapozásához.

*Mikroszinten* a nevelési-oktatási tevékenységhez viszonyulva, az értékelés az iskola teljesítményének, illetve a tanulók által elért és bemutatott teljesítmények, valamint a tanár által várt és tervezett teljesítmények arányának megismerésére irányul. Ezen a szinten az értékelés és az önértékelés a szekvenciális visszacsatolás funkcióját tölti be, felajánlva az oktatási binomiális információ tényezőinek, a szabályozási folyamat és a didaktikai megközelítés javításának megvalósításához szükséges tényezőket.

A didaktikai értékelés egy komplex pszicho-pedagógiai folyamat, mely a fejlődési folyamatokat, a viselkedést, a teljesítmények értékét egy előre meghatározott, standard követelményrendszerhez viszonyítva mutatja meg. Értékelésen a célok és az eredmények ötvözetét értjük, azaz, hogy céljaink szerint milyen eredményeknek kellett volna megszületnie.

A Pedagógiai Lexikon (Golnhofer, 1997. 1. 396.) meghatározása szerint az értékelés az a folyamat, amelyben szisztematikusan vizsgálják, vagy megítélik valamilyen jelenségnek, eseménynek vagy tárgynak az értékét. A didaktikai értékelés fő célja a hallgatók tanulási tevékenységéhez való hozzájárulás, ennek megerősítése, az ismeretszerzés támogatása. A tanuló felkészítése és támogatása a tanulási eredményeinek önértékelése megvalósítása szempontjából, mikrooktatási szinten egy kiemelkedően fontos formatív véglegességet jelent. Az értékelés hozzájárul a helyes önértékelés kialakulásához.

Frank szerint „az értékelések korát éljük. Értékelik a gyereket az óvodában, az iskolában, pontszámokat kap a középiskolában az egyetemi felvételhez, sokféle vizsgát és nyelvvizsgákat is tesz a diplomához, értékelik pályázatait, értékelik álláskeresőkor, tanfolyamokon, autóvezetői jogosítványának megítélésekor, előléptetésekor, kitüntetéskor, banki kölcsön felvételekor, értékelik fizetésének megállapításakor. Az értékelés olyan lett, mint az életfogytiglani tanulás: lifelong evaluation. Érzékelhető azonban ugyanakkor egy ezzel ellentétes, ma erősödni látszó szokás kifejlődése is: a nyílt értékelés és a vele járó konfrontáció kerülése, a nem értékelés, az udvariaskodó álelfogadás, a bólogatás, a nem megmondás „kultúrájé”.

Serkent-e, ösztönöz-e, előrevisz-e az értékelés? Ténylegesen érvényesíti-e a társadalmi normákat, elvárásokat? Közvetít-e értékrendet, ad-e mintát? Előrevisz-e vagy akadályversennyé, gátfutássá teszi az életet? „Folyvást küszködni kell?” (2017, old.: 11)

Fodor (2005, old.: 311) szerint „a klasszikus értelemben vett értékelés tulajdonképpen a tanuló iskolai megnyilvánulásainak, mindenekelőtt tanulási teljesítményeinek (eredményeinek, azaz ismereteinek, jártasságainak, készségeinek és képességeinek, de a pedagógiai folyamatban kiképződő személyiségtulajdonságainak vagy magatartásformáinak is) megismerésére tett erőfeszítés. A megismert teljesítményeket a pedagógusok az előzetesen meghatározott, legtöbbször hivatalos dokumentumokban (tantervekben, programokban) foglalt (és jól ismert) követelményekhez vagy célkitűzésekhez (esetenként lazább szférájú szociális elvárásokhoz vagy előírásokhoz) viszonyítják, majd ennek alapján megítélő módozatokban leereagálják. A viszonyítás ezek szerint az értékelés központi jelentőségű komponensét képezi. Helyes megvalósítását a pedagógus megfelelő értékelési módszerek, eljárások és eszközök alkalmazásával biztosítja.”

Az értékelés logikája, státusza és célja az oktatási tevékenység keretén belül alaposan megváltozott a modern didaktikában a hagyományos modelljéhez képest, így tehát az értékelés elmélete és gyakorlata meghatározó fejleményeket mutat fel:

- bármely nevelési-oktatási folyamat, tevékenység vagy mozzanat az oktatási rendszer három alapvető funkciójának – tanítás - tanulás - értékelés – hozzájárulását feltételezi, biztosítva ezzel, hogy az oktatási tevékenység egy egységes, szisztémás, autentikus, integrált tanítási - tanulási - értékelési cselekvés;
- a várható eredmények (tudásszint, kompetenciák, viselkedés stb.) a didaktikai tevékenység tervezési szakaszában vannak előrevetítve, így az értékelés a tanítási - tanulási folyamat szervezési részévé válik; ennek a folyamatnak a kidolgozása az értékelési terv által felvázolt véglegességre, célokra irányul;
- az értékelés az oktatási folyamat mindkét partnerének – diák és tanár – érdekében történik, ezáltal folyamatosan és szisztematikusan támogatva erőfeszítéseiket; a tanuló átalakul a tanár partnerévé az értékelés során, különösen: önértékelés, interértékelés (kölsönös értékelés), értékelés / ellenőrzött önértékelés révén;
- az értékelési aktust partnerségnek kell tekinteni az értékelt diák és a tanár, mint értékelő között, az oktatási célok, teljesítmények, kompetenciák és normák elérése érdekében;
- az értékelés magába foglalja az értékelt valós, objektív énképének kialakítását, kiemelve elsősorban a tanulási és képzési folyamat pozitív aspektusait, a diák ismereteinek szintjét, tulajdonságait, képességeit, készségeit, magatartását, ezzel együtt figyelembe véve a tanulási és képzési folyamat negatív szempontokat és diszfunkciókat: hiányosságokat, zavartságokat, hibákat, arra vigyázva, hogy az utóbbiak ne váljanak értékelési-szankcióvá;
- ajánlott a tanulást támogató formatív értékelés gyakorlása; ezáltal minden diák figyelemmel kísérheti és tudatosan fejlesztheti a saját tudását, a tanulásának evolúcióját, a tanulás során elért haladást, ugyanakkor szabályozva az oktató oktatási tevékenységeit;
- annak érdekében, hogy az értékelő konkrét információkat nyújtson az oktatási célok elérésének szintjéről, a hallgatók tanulási nehézségeiről, valamint változtatásokat, kiigazításokat, fejlesztéseket vagy megfelelő korrekciókat javasoljon, ajánlott, hogy a formatív értékelés legyen folyamatos, szisztematikus és elemző;
- a hatékony didaktikai értékelés az értékeltet saját cselekedeteinek értékelőjévé alakítja, így a formatív értékelés a tanulási és oktatási stratégiákat szabályozza, a diákok saját tanulási és képzése útvonalainak kiépítését megalapozva;
- az értékelést úgy kell megtervezni és kivitelezni, hogy ösztönözze a diákok tanulás iránti intrinzik motivációját, és fejlessze azt a képességüket, hogy a saját kognitív fejlődésüket, tanulási folyamat előmenetét, tanulási nehézségeket, hibákat és hiányosságokat figyelemmel kísérjék;
- az értékelés nem tekinthető végső pontnak, hanem egy szükséges és hasznos láncszemnek, amely gyakorlatilag nélkülözhetetlen a nevelési - oktatási szekvenciák láncolatában, biztosítva a formatív és az összegző visszacsatolás elemeit, és megfelelő módszereket javasolva a didaktikai megközelítés szabályozására.

Amint Daniel L. Stufflebeam (1980) rámutat a szakirodalomban leginkább használt három fő szempontra, melyek ismertetik az értékelési folyamat állomásait, illetve segítenek az értékelés fogalmának definiálásában, pontosításában:

- értékelés = mérés;
- értékelés = kongruencia;
- értékelés = megítélés.

Buda (2011, old.: 9-10) szerint „a mérés során egyértelmű hozzárendelést létesítünk egy skála és a vizsgált dolog, jelenség valamely tulajdonsága között. Az egyértelmű hozzárendelés azt jelenti, hogy a vizsgált tulajdonsághoz hozzá tudunk rendelni egy skálaértéket, de egy skálaérték több jelenséghez is kapcsolódhat. (Azaz a hozzárendelés nem kölcsönösen 10 egyértelmű!) ... A méréshez szükségünk van tehát egy skálára, amit felhasználhatunk. A számszerűsítéshez különféle skálákat alkalmazhatunk az adatok természetétől és a mérési eljárás (illetve a mérőeszköz) érzékenységtől függően. A skálák abban különböznek, hogy a rajtuk megjelenített adatokkal (a skálaértékekkel) milyen matematikai műveleteket tudunk a továbbiakban elvégezni. Ez azért lényegi kérdés, mert a pedagógiai méréseknél – és általában a társadalomtudományokban – azért is számszerűsítjük a különféle adatokat, teljesítményeket, hogy további feldolgozás érdekében különböző műveleteket végezhessünk velük. Ennek a statisztikai feldolgozásoknál van különös jelentősége. A használt skála – az adatok ún. mérési szintje – ugyanis meghatározza, milyen statisztikai eljárásokat használhatunk az adatok feldolgozásakor.”

Az értékelés nem azonos az osztályozással, hisz az osztályozás a tanulók iskolai teljesítményének közvetlen, számokkal vagy különböző szimbólumokkal történő, általában mennyiségi visszajelzése.

## **Bibliográfia**

- Buda, A. (2011). *Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés*. Debrecen: Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok.
- Fodor, L. (2005). *Általános és iskolai pedagógia* (ed. II). Cluj-Napoca: Studium.
- Frank, T. (2017). *Az értékelés felelőssége*. În K. Károly, & Z. Homonnay, *A tanulás és a tanítás értékelése* (pg. 11-20). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Radu, I. T. (2007). *Evaluarea în procesul didactic* (ed. 3). București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Radu, I. T. (2007). *Evaluarea în procesul didactic* (ed. 3). București: Editura Didactică și Pedagogică.

# **AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁS TANULÓK HOZZÁÁLLÁSA AZ ORSZÁGOS ÉRTÉKELÉSHEZ: FONTOSSÁG, ERŐFESZÍTÉS ÉS AZ ÖNMAGUK ÁLTAL ÉRZÉKELT SZORONGÁS SZINTJE A KÖVETETT OKTATÁSI RENDSZER ÉS A NEMEK SZERINT**

Laura Bochiş, PhD, egyetemi docens  
Nagyvárad Egyetem, Neveléstudományi Tanszék – Óvó- és tanítóképző szak

Gianina Larisa Klimpa, óvónő  
4. Számú Normál Programú Óvoda, Szoldobágy, Bihar megye

## *Bevezetés*

A tanulók kompetenciáinak értékelése az oktatási rendszerekben összetett és intenzíven vizsgált folyamat. A romániai oktatásban az elmúlt évtizedekben lezajlott reformok során a tanulók által az általános iskolában, a második és a negyedik osztályban elsajátított alapkészségek értékelésének egy szakaszát is elvégezték. Ezt a 2013-2014-es tanév óta végzik, miután 1995-ben egy hosszú kísérleti szakasz kezdődött az iskolák és tanulók reprezentatív országos mintáinak területén. Bár készülnek nemzeti jelentések, amelyek bemutatják a tanulók által a nemzeti értékelésben szereplő teszteken elért eredményeket, a tanulónak a tesztekhez való hozzáállását nagyon kevés tanulmány elemezte. Emellett az iskolai értékelés területén végzett kutatások túlnyomó többsége inkább a tanulók értékelésére és az osztályozási gyakorlatra összpontosít (Remesal, 2011), hogy megállapítsák a különböző értékelési módszerek hatékonyságát. Az biztos, hogy minden iskolai értékelésben számos változó játszik szerepet, hogy az értékelés objektivitását számos veszély fenyegeti, és hogy számos olyan vizsgált személyi jellemző is közrejátszik, amely hatással lehet az iskolai teljesítményre. Ez utóbbi szempontot szem előtt tartva jelen tanulmányban az általános iskolásoknak az Országos Értékeléssel kapcsolatos attitűdjeit kívánjuk vizsgálni. A kutatási kérdés azért releváns, mert ismert, hogy a tanulók teszteléssel kapcsolatos attitűdjei, valamint a vizsgaszorongás szintje hatással lehet a vizsgán nyújtott teljesítményükre, valamint az értékeléssel kapcsolatos jövőbeli attitűdjeikre.

Jelen tanulmány célja az volt, hogy megvizsgálja a hagyományos és Step by Step alternatív oktatásban részt vevő második és negyedik osztályos tanulók hozzáállását az országos szintfelmérő tesztekhez a következő szempontokból: a teszteknek tulajdonított jelentőség, a befektetett erőfeszítés és a tesztekkel kapcsolatos szorongás. Vizsgálatunkban ezeket a változókat a témában végzett tanulmányok eredményei alapján választottuk ki, amelyek arra a következtetésre jutottak, hogy a tesztelés iránti motiváció, a befektetett erőfeszítés és a tesztekkel kapcsolatos szorongás az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők közé tartoznak (lásd például Eccles & Wigfield, 2002; Zeidner,

1998; Eklöf & Nyroos, 2013). Ezeket a kérdéseket szem előtt tartva jelen tanulmány célja az volt, hogy összehasonlító elemzéseken keresztül elemezze a diákok Országos Értékeléssel kapcsolatos attitűdjait az oktatási rendszer (hagyományos vs. Step by Step) és a nemek szerint, két szakaszban: az országos értékelési időszak előtt és után. A kutatási kérdések, amelyekre megpróbáljuk a választ megtalálni, a következők: *Különbözik-e az oktatási rendszer szerint az általános iskolás tanulók által észlelt, az Országos Értékelésnek tulajdonított jelentőség, a kifejtett erőfeszítések szintje és a vizsgaszorongás a tesztelés két szakaszában? Mi a helyzet a nemek szerint?*

### *Szakirodalmi áttekintés*

#### *Értékelés az iskolai kontextusban: fogalom-magyarázatok és szerepekörök*

Nemzetközi szinten az iskolai értékelésnek a tanulási folyamatokra gyakorolt erős hatását az 1980-as és 1990-es évek környékén széles körben dokumentálták (lásd például az értékeléshez kapcsolódó jelentésekről szóló releváns információkat a következő szerzők munkáiban: Black & Wiliam, 1998, Stiggins, 1988). Az utóbbi évtizedekben azonban az értékelés és az eredmények a PISA-eredmények prizmáján keresztül kerültek előtérbe. Ily módon lehetőség nyílik a különböző országok résztvevői által elért eredmények kiemelésére, sőt rangsorolására. Az oktatási rendszerek ilyen teszteken elért teljesítményük alapján történő osztályozásán túl a kutatók megpróbálták azonosítani a vizsgált diákokkal kapcsolatos olyan tényezőket, amelyek magyarázatot adhatnak az eredmények eltéréseire. Például Baumert és Demmrich (2001) a PISA (Programme of International Student Assessment) keretében végzett vizsgálatában a motivációt, az erőfeszítést és az aggodalmat vették figyelembe változóként, és arra a következtetésre jutottak, hogy ezek voltak a teszteredmények legerősebb előrejelzői, együttesen az eredmények szórásának 28%-át magyarázzák. Aggasztó, hogy Romániában a diákok eredményei a nemzetközi felméréseken (PISA, TIMSS, PIRLS) más európai országokhoz képest nagyon alacsonyak, és a vizsgált diákok nagyon magas százaléka a PISA által vizsgált mindhárom területen – írás/olvasás, matematika és természettudományok – a minimális tudásszint alatt van (Neagu, 2018).

*De mi is az iskolai értékelés, és milyen feladatokat lát el?* Nem szándékozunk kimerítő áttekintést adni az értékelés definícióiról és funkcióiról, de az alábbiakban kiemelünk néhány releváns információt a szakirodalomból, hogy röviden választ adjunk erre a kérdésre.

Remesal (2011) rámutat, hogy tágabb értelemben az osztálytermi értékelés a tanítással, tanulással és tanulási eredményekkel kapcsolatos bizonyítékok gyűjtésének, elemzésének és értékelésének összetett folyamataként értelmezhető. Az idézett szerző továbbá megállapítja, hogy ezt a folyamatot kiegészítik a tanítási és tanulási folyamatokat befolyásoló döntések. Az értékelés tehát legalább két alapvető funkciót tölt be az iskolákban (lásd például Coll & Martín, 1996; Coll & Remesal, 2009, Remesal, 2011).

- Az első funkció pedagógiai jellegű. Ebből a szempontból az értékelés a tanítás és a tanulás nyomon követésével elősegíti a reflexiót és a változást az oktatásban.
- A második funkció a társadalmi. Ebből a szempontból az értékelés a társadalom különböző célcsoportjai, például a családok vagy az iskolaigazgatás számára szolgáló minősítő eszköz. Ez a funkció ahhoz vezet, hogy az oktatás szereplői felelősséget vállalnak az iskolai teljesítményért.

## *Általános referenciák a romániai értékelési rendszerről és az általános iskolai tanulók nemzeti értékelésének keretéről*

Jelen tanulmány Romániában készült, egy olyan időszakban, amely az oktatási reformok hosszú sorát követte. Ezek a következőkhöz járultak hozzá: az iskolai tantervek kidolgozása a tantervben szereplő valamennyi tantárgyra és az oktatás valamennyi szintjére vonatkozóan, összhangban a kompetenciaalapú tanítási paradigmával; a nemzeti értékelési folyamat bevezetése a II., IV. és VI. osztályban; új kormányhatározatok kiadása a Nemzeti Oktatáspolitikai és Értékelési Központ, illetve a Nemzeti Értékelési és Vizsgaközpont szervezéséről és működéséről. Ennek eredményeképpen az oktatás reformja az értékeléssel kapcsolatos szempontok tekintetében a diagnózis szerepének hangsúlyozásához vezetett, hogy a tanulók felkészültségi szintjét a Nemzeti Értékelésben elért eredmények alapján, standardizált tesztek segítségével lehessen megragadni.

Általánosságban elmondható, hogy Romániában a közoktatási rendszer hatékonyságára vonatkozó értéktételeket a következő tényezőkkel kapcsolatos nyers eredményekre alapozzák: iskolai részvétel és tanulási eredmények, amelyeket ismétlődő értékelésekkel, valamint nemzeti és nemzetközi értékelésekkel mérnek (Neagu, 2018). Az iskolai eredmények romániai értékelésének sajátossága, hogy a tanulókat minden tantárgyból minősítésekkel (az elemi iskolában) és jegyekkel, osztályzatokkal (gimnáziumtól kezdve) értékelik, és az eredményeket katalógusban rögzítik. Ezekről az eredményekről függ, hogy a tanuló elvégzi-e az illető osztályt, és továbbléphet-e a következőbe, bár a gyakorlatban nagyon kevés tanuló ismétli meg az osztályt. Az előkészítő osztály után, az I-IV. osztályban a tanulók munkáját, házi feladatát vagy tesztjét négyfokozatú skálán mozgó minősítésekkel (*nagyon jó, jó, elégséges vagy elégtelen*) értékelik. A félév vagy osztály végén ezen minősítések alapján számítják ki az adott félév vagy osztály átlagát. A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) 2017-es jelentése (Kitchen, Fordham, Hendarson, Looney, & Maghnouj) azonban azt mutatja, hogy Romániában a diákok értékelésében a magas szintű vizsgák dominálnak (pl: az általános vagy középiskolai oktatás végén elért vizsgaeredmények a feltételei a következő ciklusba való felvételnek), amelyek egyrészt a tanulási folyamat értelmét szűkítik le (mivel a különböző adottságokkal és érdeklődéssel rendelkező diákok a tanulmányi teljesítményen túl is sikeresek lehetnek), másrészt a siker szűk definícióját promóválják. Ugyanebben a jelentésben (OECD, 2017) az szerepel, hogy az értékelés mindig inkább a következő feladatra vagy tesztre összpontosít (hogyan tud a tanuló jobban teljesíteni a következő feladatban, még ha az más is lesz), mint az elvégzett munkára és arra, hogyan lehetett volna azt jobban elvégezni. Így, bár Romániában gyakran nevezik formatív értékelésnek, ez az értékelési gyakorlat kevés hangsúlyt fektet arra, hogy visszajelzést adjon a tanulóknak a tanulásukról, ami az általánosan értelmezett formatív értékelés kulcsfontosságú eleme. A romániai oktatásról szóló 2000. évi OECD-felülvizsgálat óta azonban a romániai értékelési és vizsgáztatási rendszer az elmúlt évtizedben sokat fejlődött. Fontos változást vetít előre a 2011-es Nemzeti Oktatási Törvény, amely szerint az iskolai értékelésnek figyelembe kell vennie a diákok tanulásához való személyre szabottabb megközelítést, hogy minden diák részesülhessen minőségi oktatásban.

Más tekintetben, míg a hagyományos oktatásban a tanulók teljesítményét általában írásbeli vagy szóbeli értékeléssel értékelik, a Step by Step programban alternatív módszereket támogatnak a hiteles értékelés elérése érdekében. Albulescu (2014) szerint a hiteles értékelés az értékelésnek olyan formája, amely:

- folyamatosan, a gyermek tanulását és fejlődését elősegítő környezetben történik,

- a tanulási folyamat valós és emlékezetes tapasztalatait tükrözi, amelyek dokumentálhatók megfigyelések, rögzített események, naplók, megfigyelési füzetek, tényleges munkaminták, foglalkozások, tanulói feljegyzések, feladateredmények és egyéb módszerek segítségével;
- hasznos a tanulók számára, és a tanulási folyamattal párhuzamosan zajlik, mivel a gyermek fejlődésének elsődleges feltétele.

Ezért a hagyományos oktatási rendszerhez képest a Step by Step alternatív oktatásban a gyerekek nem kapnak osztályzatokat, mert nem kívánják ösztönözni a versenyt; a hibákat nem javítják ki piros színnel a füzetekben, hogy ne bátorítsák el őket; a tankönyveket értékelő füzetek váltják fel, amelyekben a tanár rögzíti a diákok viselkedését, az ismeretek felhalmozásában és a készségek kialakításában elért eredményeket; nincsenek osztályzatok és átlagok szerinti rangsorolás sem (Albulescu, 2014).

A követett oktatási rendszertől függetlenül azonban a romániai oktatási intézményekbe beiratkozott valamennyi diák részt vesz az országos értékelésen és az országos vizsgákon. Az országos értékelés céljait és célkitűzéseit a 2011. évi 1/2011. számú Nemzeti Oktatási Törvény (LEN 1/2011) rögzíti, a törvény alkalmazását pedig a II., IV. és VI. évfolyam végén az országos értékelések megszervezésének módszertana pontosítja. A Módszertan a 25. cikk (1) bekezdésében kifejezetten kimondja, hogy a 2018. évi I-IV. évfolyamon elért egyéni eredményeket nem teszik közzé/nem közlik nyilvánosan, és nem rögzítik az osztálynaplóban. Az a tény, hogy a tanulói eredményeket nem osztályzatok szerint "számszerűsítik", megfelel annak az igénynek, illetve szükségszerűségnek, hogy az iskolai eredményeket, más európai oktatási rendszerek bevált gyakorlatával összhangban, különböző módokon dolgozzuk fel.

A 2016.01.12-i 3.051. számú, a II., IV. és VI. osztályok végén az Országos Értékelések megszervezésének és lebonyolításának módszertanát jóváhagyó rendelet kimondja, hogy:

- A II. osztályban alkalmazott feladatlapok az alábbi háromféle tesztet tartalmazzák:
  - (a) az első teszt az írásbeli szövegalkotó készségek felmérésére szolgál;
  - b) a második teszt az olvasásértési készség értékelésére szolgál;
  - (c) a harmadik teszt a matematikai kompetencia felmérésére szolgál,
 és a IV. osztályban a következő kétféle tesztet:
  - a) az első teszt célja a román nyelvű írott szövegek megértésének felmérése; b) a második teszt célja a matematikai készségek felmérése.
- Az egyes tesztekre szánt munkaidő a II. osztályban 30 perc, a IV. osztályban 60 perc;
- Az országos felmérés egyéni eredményei nem kerülnek nyilvánosságra/közzétételre, és nem szerepelnek az osztálykatalógusban. Ezeket az eredményeket iskolai szinten a következőképpen használják fel: a) adott esetben egyéni fejlesztési tervek készítése; b) a tanulók és szüleik/ törvényes gyámjaik tájékoztatása az értékelt kompetenciák képzési és fejlődési szintjéről.

Összefoglalva, a nemzeti értékelő teszteken elért eredmények formálisan nem meghatározóak a diákok iskolai eredményei szempontjából, de vannak szakértők, akik támogatják azt az elképzelést, hogy az országos teszteredmények és a diákok osztályzatai között szoros összefüggés van (lásd a Svéd Nemzeti Oktatási Hivatal eredményeit, 2007).



### *Kutatási módszertan*

*A kutatás fő célja*, hogy megvizsgálja az általános iskolás tanulók hozzáállását az országos felméréshez, a felmérésnek tulajdonított jelentőség, a kifejtett erőfeszítések és a az országos felmérő tesztek előtt és után érzett szorongás szintjének szempontjából.

#### *A kutatás másodlagos céljai:*

- 1) A tanulók Országos Értékeléssel kapcsolatos attitűdjeinek összehasonlító elemzése (fontosság, erőfeszítés, vizsgaszorongás) az oktatási rendszer szerint, amelyben iskolába járnak: a hagyományos oktatásban részt vevő tanulók és a Step by Step oktatási alternatívában részt vevő tanulók között;
- 2) A tanulók országos szintfelmérővel kapcsolatos attitűdjeinek összehasonlító elemzése (fontosság, erőfeszítés, vizsgaszorongás) nemük szerint: fiúk vs. lányok;

#### *Hipotézisek és változók*

1. *specifikus hipotézis*: Feltételezzük, hogy az általános iskolásoknak az Országos Értékeléshez való hozzáállása (a neki tulajdonított fontosság, a kifejtett erőfeszítések és a vizsgaszorongás szintje tekintetében) jelentősen különbözik attól függően, hogy milyen oktatási rendszerben járnak iskolába: hagyományos oktatásban vagy Step by Step oktatási alternatívában.

*Nullhipotézis*: Az általános iskolásoknak az Országos Értékeléssel kapcsolatos attitűdjei a véletlen művei, és nem különböznek oktatási rendszerenként.

#### *Vizsgálati változók:*

*Független változó (A)*. Oktatási rendszer:

a<sub>1</sub> – hagyományos vagy tömegoktatás

a<sub>2</sub> – Step by Step oktatási alternatíva

*Függő változó (X)*: Az általános iskolásoknak a nemzeti felméréshez való viszonya, amely a két oktatási rendszer általános iskolásai által a tesztnek tulajdonított jelentőség, a kifejtett erőfeszítések és a szorongás szintjének mérésével operacionalizálható.

2. *specifikus hipotézis*: Feltételezzük, hogy az általános iskolásoknak az Országos Értékeléssel kapcsolatos attitűdjeiben (a neki tulajdonított fontosság, a kifejtett erőfeszítések és a vizsgaszorongás szintje tekintetében) szignifikáns különbségek vannak a tanulók nemétől függően.

*Nullhipotézis*: Az általános iskolás tanulóknak a Nemzeti Értékeléssel kapcsolatos attitűdjei a véletlen művei, és nemenként nem különböznek.

#### *Vizsgálati változók:*

*Független változó (A)*: A diákok neme:

a<sub>1</sub> - lányok

a<sub>2</sub> - fiúk

*Függő változó (X):* Az általános iskolai tanulók hozzáállása a nemzeti felméréshez, az általános iskolai tanulók körében a tesztnek tulajdonított jelentőség, a kifejtett erőfeszítések és a tesztrel kapcsolatos szorongás szintjének mérésével operacionalizálva.

#### *Résztevők:*

A vizsgálatban összesen 137, 8-11 éves diák vett részt. A tanulók nemek, oktatási rendszerek és évfolyamok szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: A hallgatók megoszlása nemek és oktatási rendszer szerint. Százalékok

A résztvevők száma összesen	Nemek		Oktatási rendszer		Osztály	
	lányok	fiúk	hagyományos	Step by Step	II.	IV.
137	54%	46 %	60,6%	39,4%	43,1%	56,9%

#### *Kutatási módszerek és eszközök:*

A vizsgálatban alkalmazott módszer egy kérdőíves felmérés, a használt eszköz pedig az *Értékelési skála a Nemzeti Értékelésre való felkészüléshez való hozzáállás mérésére a fontosság, az erőfeszítés és a vizsgaszorongás szempontjából*. Ezt Hanna Eklöf és Mikaela Nyroos (2013) fejlesztette ki, lefordítottuk, és a kutatás céljaira adaptáltuk. A skála 13 tételből áll. Ebből 5 item az *Országos Értékeléshez kapcsolódó fontosság* alskálához, 4 item az *kifejtett erőfeszítés* alskálához, 4 item pedig a *vizsgaszorongás* alskálához kapcsolódik.

A válasz megadásához a tanulókat arra utasították, hogy próbálják ki a válaszként felkínált lehetőségek egyikét. A változatok egy Likert-skálán vannak elhelyezve, 1-től – *határozottan nem értek egyet* – 4-ig – *határozottan egyetértek*.

#### *Eljárás*

A felhasznált kérdőívet a tanulók a 2018-2019-es tanév során, egyénileg töltötték ki, miután az egész osztályra vonatkozó utasításokat pontosították. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a munkaeszközöket 5 hónap különbséggel újra kitöltöttük, az első szakasz az országos értékelés előtt (az I. félévben), a második pedig az országos értékelés után (a II. félévben) történt. A kérdőív kitöltésére fordított idő nem haladta meg a 20 percet.

#### *Eredmények*

Ebben a szakaszban a hipotézisvizsgálatból kapott eredményeket mutatjuk be. Megjegyezzük, hogy az adatok feldolgozását az SPSS statisztikai csomag 22-es verziójával végeztük. Mivel az adatok Kolmogorov-Smirnov tesztel vizsgált eloszlása aszimmetrikus, az adatelemzés során nem parametrikus mintákat használtunk.

*A tanulóknak az országos szintfelmérő tesztekkel kapcsolatos attitűdjeiről szóló összehasonlító vizsgálat eredményeinek elemzése és értelmezése a teszt két szakaszában, a oktatási rendszer függvényében*

Az 1. specifikus hipotézis (*statisztikailag szignifikáns különbségek vannak az általános iskolások attitűdjeiben az oktatási rendszertől függően: hagyományos vs. Step by Step alternatív oktatás*) teszteléséhez a 2. táblázatban a teszt két szakaszában a csoportok közötti összehasonlítások eredményeit mutatjuk be az oktatási rendszertől függően.

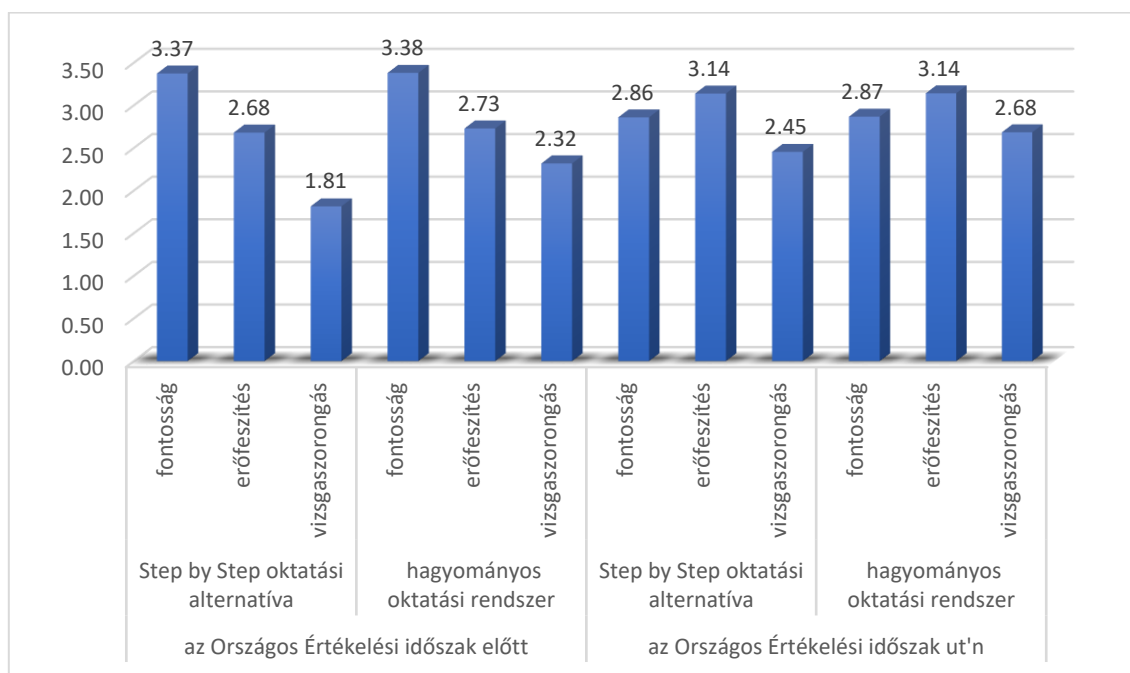
2. táblázat: A Mann-Whitney U teszt eredményei a tanulóknak a Nemzeti Értékeléssel kapcsolatos attitűdjei csoportközi összehasonlításban oktatási rendszerenként a teszt két szakaszában.

Tesztelési szakasz		Fontosság	Erőfeszítések	Szorongás
<b>Országos Értékelés előtt</b>	Mann-Whitney U	2169.00	1956.00	1380.50
	Wilcoxon W	5655.00	3441.00	2865.50
	Z	-.325	-1.331	-3.814
	Asymp. Sig. (2-farkú)	.745	.183	.000
<b>Országos Értékelés után</b>	Mann-Whitney U	2148.00	2228.50	1729.00
	Wilcoxon W	3633.00	5714.50	3214.00
	Z	-.422	-.056	-2.279
	Asymp. Sig. (2-farkú)	.673	.955	.023

A 2. táblázatban bemutatott adatokból látható, hogy statisztikailag szignifikáns különbségek mutatkoztak a hagyományos oktatási rendszerben és a Step by Step oktatási alternatívában tanuló diákok eredményei között a vizsgaszorongás alskálán, mind az Országos Értékelési időszak előtt ( $z=-3,814$ ,  $p<0,001$ ), mind pedig utána ( $z=-2,279$ ,  $p<0,05$ ). A kapott átlagok elemzésekor látható volt, hogy mind az Országos Értékelési időszak előtt, mind utána a hagyományos oktatási rendszerből érkező tanulóknál magasabb szintű vizsgaszorongás mutatkozott (az OE=2,319, szórás=.689; átlag OE= 2,683, szórás=.549), szemben a Step by Step oktatási alternatívában tanuló diákokkal (átlag OE=1,814, szórás=1,8148; átlag OE= 2,453, szórás=.568). Ezenkívül mindkét csoport átlaga magasabb az Országos Értékelési időszak után.

Az eszköz többi alskáláján (fontosság és erőfeszítés) nem mutatkoztak statisztikailag szignifikáns különbségek (lásd a 2. táblázatot).

Az eszköz három alskáláján kapott átlagok könnyebb szemléltetése érdekében az 1. ábrán mutatjuk be a kapott adatokat.



1. ábra: Az eszköz alskáláin elért átlagok a teszt két szakaszában, oktatási rendszerként.

Az 1. ábrából levonható az a következtetés, hogy a diákok – függetlenül attól, hogy milyen oktatási rendszerben tanulnak – a tesztek előtt nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az országos értékelésnek. Másrészt a tanulók mindkét csoportban magasabbra értékelték erőfeszítéseiket az Országos Értékelési időszak után. Amint fentebb említettük, a tesztekkel kapcsolatos szorongás szintje magasabb a normál oktatásban részt vevő tanulók körében mind az Országos Értékelési időszak előtt, mind pedig utána.

*A tanulónak a nemzeti értékelő tesztekkel kapcsolatos attitűdjeiről szóló összehasonlító vizsgálat eredményeinek elemzése és értelmezése a teszt két szakaszában, nemek szerint*

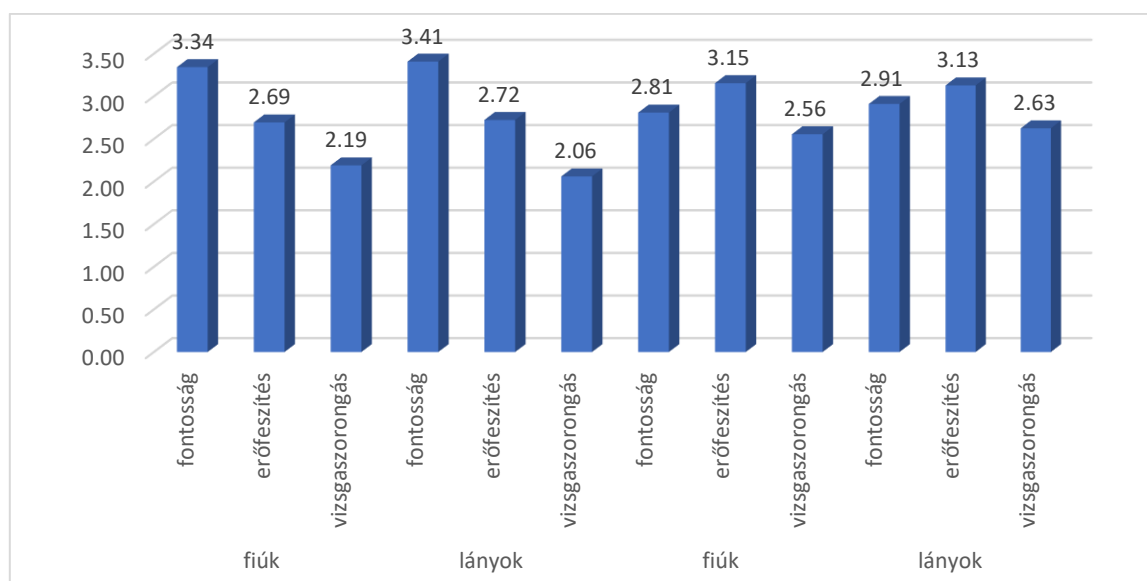
A 2. specifikus hipotézis (a diákok neme szerint statisztikailag szignifikáns különbségek vannak az Országos Értékeléssel kapcsolatos attitűdökben) teszteléséhez a 3. táblázatban a csoportok közötti összehasonlítások eredményeit mutatjuk be a teszt mindkét szakaszára vonatkozóan.

3. táblázat: A Mann-Whitney U teszt eredményei a tanulónak  
a Nemzeti Értékeléssel kapcsolatos attitűdjeinek  
nemek szerinti csoportközi összehasonlításai a teszt két szakaszában

Tesztelési szakasz		Fontosság	Erőfeszítések	Szorongás
Nemzeti Értékelés előtt	Mann-Whitney U	2103.00	2247.00	2100.00
	Wilcoxon W	4119.00	4263.00	4875.00
	Z	-1.008	-.385	-1.004
	Asymp. Sig. (2-farkú)	.313	.701	.315
Nemzeti Értékelés után	Mann-Whitney U	1912.00	2159.50	2181.00
	Wilcoxon W	3928.00	4934.50	4197.00
	Z	-1.864	-.760	-.655
	Asymp. Sig. (2-farkú)	.062	.447	.513

A 3. táblázatban szereplő adatok szerint a vizsgálat specifikus hipotézise nem áll fenn, ami azt jelenti, hogy a diákok nemével kapcsolatos független változó nem befolyásolja a Nemzeti Értékeléssel kapcsolatos attitűdök változását. További említésre szorul, hogy a fontosság alskálán az országos értékelési szakasz után az eredmények némi tendenciát mutatnak a nemek szerinti eltérésre ( $z=-1,864$ ,  $p=.062$ ).

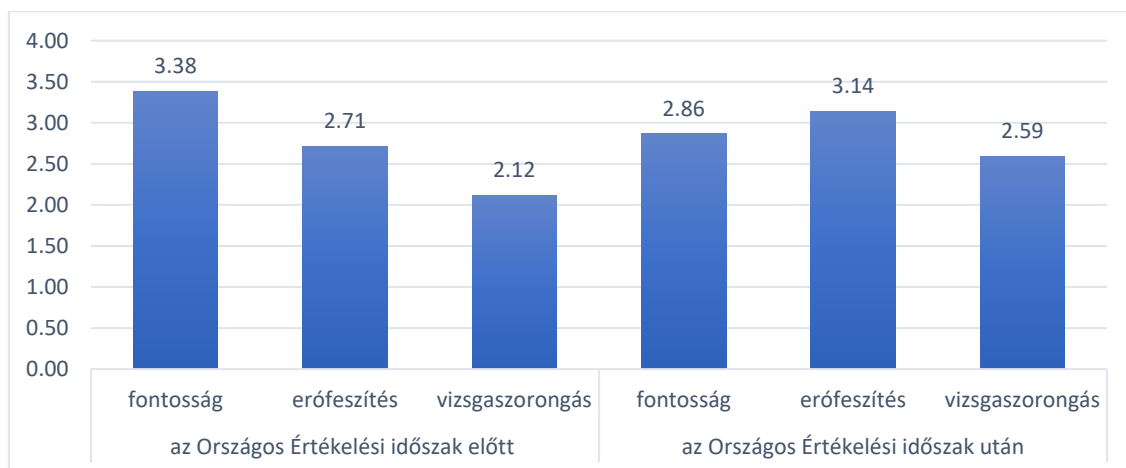
Az adatok könnyebb szemléltetése érdekében a 2. ábrán nemek szerint mutatjuk be az eszköz alskálán kapott átlagokat a teszt két szakaszára vonatkozóan.



2. ábra. Az eszköz alskáláinak átlagpontszámai nemek szerint a teszt két szakaszában

Az adatok elemzéséből látható, hogy mind a fiúk, mind a lányok nagy jelentőséget tulajdonítanak az országos értékeléseknek, de az értékelési időszak után a fiúk valamivel kisebb jelentőséget tulajdonítanak neki, mint a lányok. A kifejtett erőfeszítés és a vizsgaszorongás az országos értékelési időszak után mind a lányok, mind a fiúk esetében valamivel magasabb.

A további elemzéshez a végső következtetések levonásához hasznosnak tartjuk, ha összehasonlítjuk azokat az eredményeket, amelyek arra vonatkoznak, hogyan változik a diákok hozzáállása a Nemzeti Értékeléshez a Nemzeti Értékelés előtti és utáni szakaszban. Ezzel kapcsolatban bemutatjuk a 3. ábrát.



3. ábra. A tanulók hozzáállása a nemzeti értékeléshez a felmérő tesztek előtt és után

A 3. ábrából levonható az a következtetés, hogy a Nemzeti Értékelésnek tulajdonított jelentőség csökken a tesztek elvégzése után, de a befektetett erőfeszítés mértéke és a tesztekkel kapcsolatos szorongás ugyanekkor magasabbak. Meg kell jegyezni, hogy a Wilcoxon-teszt segítségével végzett csoporton belüli összehasonlításokban az eredmények közötti különbségek statisztikailag szignifikánsak mindhárom dimenzióban: fontosság ( $z=-8,816$ ,  $p<0,001$ ), erőfeszítés ( $z=-7,859$ ,  $p<0,001$ ) és a vizsgaszorongás ( $z=-5,427$ ,  $p<0,001$ ), ami azt jelenti, hogy attól függően, hogy melyik időszakban elemezzük a diákok hozzáállását az Országos Értékeléshez, ez módosul (lásd a 3. ábrát).

### Következtetések

Ebben a tanulmányban a tanulóknak a Nemzeti Értékeléssel kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltuk három dimenzió mentén: neki tulajdonított fontosság, kifejtett erőfeszítés, vizsgaszorongás. Az eredmények a következőképpen foglalhatók össze:

- a hagyományos oktatásban részt vevő diákok körében nagyobb a vizsgaszorongás, mint a Step by Step oktatási alternatívában tanuló diákok körében;
- mind a fiúk, mind a lányok hasonló fontosságról, befektetett erőfeszítésről és vizsgaszorongásról számoltak be a Nemzeti Értékelő tesztek előtt és után;
- a Nemzeti Értékelésnek tulajdonított jelentőség csökken a tesztek elvégzése után, a befektetett erőfeszítések szintje és a tesztekkel kapcsolatos szorongás ugyanekkor magasabbak.

Az eredmények nagyjából hasonlóak a más kutatások során kapott eredményekhez. Eklöf és Nyroos (2012) tanulmányában például a középiskolások fele nyilatkozott úgy, hogy a svéd nemzeti értékelés nagy jelentőséggel bír számukra. Emellett a tanulók többsége fontosnak tartotta, hogy jól teljesítsen ezeken az országos teszteken. Ugyanebben a felmérésben a befektetett erőfeszítések tekintetében a tanulók többsége azt mondta, hogy motiváltnak érzi magát arra, hogy a legjobbat hozza ki magából, ugyanakkor a minta több mint fele arról számolt be, hogy még jobban is próbálkozhatott volna a vizsgán.

Ami a vizsgálatunkban szintén változónak tekintett vizsgaszorongást illeti, az a tesztelés pszichológiai aspektusához kapcsolódik, amely befolyásolhatja a teljesítményt egy adott értékelési helyzetben, valamint az értékeléssel kapcsolatos jövőbeli attitűdöket és érzéseket általában (Eklöf és Nyroos, 2012). A vizsgaszorongás konceptualizálásának és az iskolai teljesítménnyel való összefüggésének módjával kapcsolatban számos tanulmány született a témában (lásd például Bochiş, & Florescu, 2018; Bochiş & Şandra, 2018; Nyroos, Korhonen, Linnanmäki & Svens-Liavåg, 2012; Popa, Bonchiş, & Clipa, 2018; Robu, 2011; Wren & Benson, 2004). A korábbi tanulmányok eredményei azt mutatják, hogy a lányok átlagosan magasabb pontszámot érnek el, mint a fiúk (lásd pl. Zeidner, 1998; Robu, 2011). A jelen vizsgálatban a tesztaszorongás szintje nem nemek szerint különbözik, hanem oktatási rendszer szerint: a Step by Step alternatív oktatási rendszerben tanulók alacsonyabb szintű tesztaszorongásról számoltak be, mint a hagyományos oktatási rendszerben tanulók.

Összefoglalva, a jelen tanulmányban kapott eredmények felderítik a diákok értékeléssel kapcsolatos attitűdjeinek diagnózisát, és új kutatási irányvonalakat nyitnak e területen. Bár az elmúlt évtizedben az értékelés területén végzett kutatások (lásd pl. Harlen, 2005; Marshall & Drummond, 2006; Stiggins, Conklin, & Bridgeford, 1986; Remesal, 2011) bőséges bizonyítékkal szolgálnak az iskolai tanulás pozitív módon történő nyomon követésének nehézségeiről, e tanulmány eredményei segítenek a nehézségek lokalizálásában, hogy a tanulás értékelése a tanulásért való értékeléssé váljon, elsősorban két kérdéssel kapcsolatban.

Először is, Remesal (2011) meggyőződésével összhangban, figyelembe kell vennünk magának az értékelésnek az összetett jellegét, amely az oktatási (pedagógiai) és a társadalmi funkciói közötti feszültségben rejlik. A jelen tanulmány eredményei azt tükrözik, hogy az Országos Értékelést a diákok a tesztek előtt, és nem a tesztek után érzékelik nagyobb jelentőségűnek. Az Országos Értékelés szerepe azonban éppen a tanulók tanulási szintjéhez és üteméhez igazodó diagnózis és beavatkozási terv készítése kell, hogy legyen, ami ahhoz járulna hozzá, hogy elismerjék az Országos Értékelés fontosságát a formatív értékelés és az iskolai előrehaladás szempontjából. Ezeket a megállapításokat az OECD 2017-es jelentése is megörökítette, mi is merítettünk a szakirodalmi áttekintés fejezetében röviden bemutatott gondolatokból. Ugyanakkor a diákok önértékeléssel kapcsolatos erőfeszítései a jelen tanulmány alapján úgy ragadhatóak meg, hogy azok a Nemzeti Értékeléshez kapcsolódó tesztek elvégzése után magasabbak voltak, és ez a tény a tanulóknak az értékelési folyamat csúcspontjain (pontosabban a tesztek alatt és után) a tanulmányi előrehaladás elérésére irányuló erőfeszítéseit jelentheti.

Másodszor, még napjainkban is figyelembe kell vennünk egy olyan oktatási modell fennmaradását, amely főként tanárközpontú, tételekre és értékelési skálákra épül, és kevésbé az iskolai teljesítményben szerepet játszó pszichológiai tényezőkre. Jelen tanulmány felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a tanulóknak az értékeléshez való hozzáállását a vizsgaszorongás prizmáján keresztül kell vizsgálni aszerint, hogy milyen oktatási rendszerben tanulnak: hagyományos vs. Step by Step oktatási

alternatívában, tudva, hogy a Step by Step oktatási alternatívában modern értékelési módszereket alkalmaznak, és nem adnak iskolai osztályzatokat. Úgy tűnik, hogy a hagyományos oktatásban részt vevő tanulók sokkal nagyobb értékelési nyomást éreznek, mint az alternatív oktatási rendszerben tanulók, ami, mint fentebb említettük, negatívan befolyásolhatja az iskolai teljesítményt.

Ez a tanulmány további kutatási irányokat is nyitva hagy. További kutatásokra van szükség például a tanulók tanulmányi teljesítményét magyarázó tényezők szélesebb körű vizsgálatára, a hatékony formatív értékelési gyakorlatok bevezetésére az osztályteremben, az általános iskolai tanulók vizsgaszorongásának csökkentésére irányuló stratégiák azonosítására stb. Annak ellenére, hogy a tanulmány eredményei nem nyújtanak gyakorlati útmutatásokat az értékeléshez és a tanulók teszteléshez és értékeléshez való hozzáállásának megváltoztatásához, úgy gondoljuk, hogy a tanulmány elegendő adatot szolgáltat az iskolai értékelés problémájának további átgondolásához és elemzéséhez.

## Bibliográfia

- Albulescu, I. (2014). *Alternatív pedagógiák*. Bukarest: ALL Kiadó.
- Baumert, J., & Demmrich, A. (2001). *Tesztmotiváció a tanulói készségek értékelésében: az ösztönzők hatása a motivációra és a teljesítményre*. European Journal of Psychology of Education, 16, 441-462. <https://doi.org/10.1007/BF03173192>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Értékelés és tanulás az osztályteremben*. Assessment in Education: principles, policy & practice, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bochiş, L., & Florescu, M. C. (2018). *A diákok tanulmányi teljesítménye, vizsgaszorongása és személyiségjegyei közötti kapcsolat*. In *EDULEARN18 Proceedings* (pp. 6714-6719). IATED 10.21125/edulearn.2018.1593
- Bochiş, L., & Sandra, F. (2018). *Intervenciós program a vizsgaszorongás csökkentésére egy általános iskolai osztályban. Egy kísérleti tanulmány*. Romanian Journal for Multidimensional Education- Journal for Multidimensional Education, 10(4), 23-31. <https://doi.org/10.18662/rrem/69>
- Coll, C., & Martín, E. (1996). *A tanulás értékelése: áttekintés*. Signs. Az oktatás elmélete és gyakorlata, 18, 64-77.
- Coll, C., & Remesal, A. (2009). *A matematikatanárok elképzelései a tanulásértékelés funkcióiról a kötelező oktatásban*. Childhood and Learning, 32(3), 391-404. <https://doi.org/10.1174/021037009788964187>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivációs meggyőződések, értékek és célok*. Annual Review of Psychology, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eklöf, H., & Nyroos, M. (2013). *Pupil perceptions of national tests in science: perceived importance, invested effort, and test anxiety*. European Journal of Psychology of Education, 28, 497-510. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0125-6>
- Harlen, W. (2005). *A tanárok összegző gyakorlatai és a tanulás értékelése - feszültségek és szinergiák*. Curriculum Journal, 16(2), 207-223. <https://doi.org/10.1080/09585170500136093>
- Kitchen, H., Fordham, E., Hendarson, K., Looney, A., & Maghnouj, S. (2017). *Az OECD felülvizsgálata az értékelésről és az értékelésről az oktatásban*. Románia.
- Marshall, B., & Jane Drummond, M. (2006). *How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom*. Research papers in education, 21(02), 133-149. <https://doi.org/10.1080/02671520600615638>



- Neagu, G. C. (2018). Az oktatás minimális szintje. A romániai diákok eredményeinek elemzése a Pisa-adatok alapján. A Iași-i Petre Andrei Egyetem évkönyve Fascicula: Szociális munka, szociológia, pszichológia, (21), 58-87. <https://doi.org/10.18662/upasw/15>
- Nyroos, M., Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Svens-Liavåg, C. (2012). A tesztekkel kapcsolatos szorongás nemzetek közötti összehasonlítása svéd és finn 3. osztályos tanulóknál: A CTAS mérése. *Education Inquiry*, 3(4), 615-636. doi:10.3402/edui.v3i4.22057. doi:10.3402/edui.v3i4.22057
- OECD (2000). *Reviews of National Policies for Education: Romania 2000*, OECD Publishing, Párizs, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264181731-en>.
- Popa, C., Bochiș, L., & Clipa, O. (2018). Iskolai értékelés és vizsgaszorongás általános iskolásoknál. In *4th International Conference on Lifelong education and Leadership for all* (pp. 867-874).
- Remesal, A. (2011). Az általános és középiskolai tanárok értékeléssel kapcsolatos elképzelései: Egy kvalitatív tanulmány. *Teaching and teacher education*, 27(2), 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Robu, V. (2011). A teszt- és vizsgaszorongás pszichológiája. *Repere teoretice e applicazioni [A tesztekkel és vizsgákkal kapcsolatos szorongás pszichológiája. Elméleti mérföldkövek és alkalmazások]*. Iași: Performantica.
- Stiggins, R. J. (1988). *Revitalizing classroom assessment: The highest instructional priority* (Az osztálytermi értékelés újjáélesztése: A legmagasabb oktatási prioritás). *The Phi Delta Kappan*, 69(5), 363-368.
- Stiggins, R. J. (2001). Az osztálytermi értékelés be nem váltott ígérete. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(3), 5-15. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00065.x>. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00065.x>
- Stiggins, R. J., Conklin, N. F., & Bridgeford, N. J. (1986). *Classroom assessment: A key to effective education*. *Educational Measurement: issues and practice*. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1986.tb00473.x>.
- Svéd Nemzeti Oktatási Ügynökség. (2007). *Provbetyg-Slutbetyg-Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan, 1998-2006*. In *Tesztosztályzat - igazságos értékelés? A statisztikai elemzés a nemzeti tesztek és a kötelező iskolai záró jegyek közötti kapcsolatáról, 1998-2006*. Stockholm: Svéd Nemzeti Oktatási Hivatal. 300. sz. jelentés.
- Wren, D. G., & Benson, J. (2004). A tesztaszorongás mérése gyermekeknél: skálafejlesztés és belső konstruktív validálás. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(3), 227-240. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292606>. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292606>
- Zeidner, M. (1998). *Tesztiszony: A tudomány jelenlegi állása*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- \*\*\* LEN, 2011/1. sz.
- \*\*\* 2016.01.12/3.051. sz. Rendelet a II., IV. és VI. osztályosok országos értékelésének megszervezésére és lebonyolítására vonatkozó módszertan jóváhagyásáról.

**Fordította:** Ile Erzsébet, Muntean Loredana

# ADALÉKOK A FOGALMAZÁSJAVÍTÁS STRATÉGIÁHOZ

Ile Erzsébet, PhD, egyetemi adjunktus  
Nagyvárad Egyetem, Neveléstudományi Tanszék – Óvó- és tanítóképző szak

Ez a tanulmány a szövegalkotási készség kialakításának és fejlesztésének lehetőségeit vizsgálja egy sajátos szemszögből: az értékelés hatékonyságának perspektívájából. Ahhoz a diskurzushoz kíván hozzájárulni, mely azt taglalja, hogy a részletes, narratív, szöveges tanítói értékelés<sup>1</sup> mennyiben befolyásolja a szövegalkotási készség fejlesztését (Szilassy Eszter, 2012).

Ezáltal a dolgozat a szövegalkotási képességfejlesztés iskolai alsó tagozatos helyzetelemzéséről szóló véleményekhez kívánja hozzátenni a szerző saját tapasztalatait. Abból a gondolatból indul ki, hogy a diákok szövegalkotási képessége általában elmarad más képességek fejlődésétől, illetve a tudattartalom bővülésétől, és ennek legfőbb oka a képességfejlesztés hiányossága (Szilassy Eszter, 2012). Az egyik hiányossági tényező maga a tény, hogy a szövegalkotási képességet fejleszteni kívánó pedagógus általában magára az ellenőrzésre helyezi a hangsúlyt, megkerülve a szövegírás nyelvi és szerkezeti kereteit.<sup>2</sup>

A problémát elmélyíti az a tény, hogy a fogalmazás értékelése maga is vitatható. Míg az előző évtizedek a hangsúlyt a nyelvhelyességre és helyesírássra korlátozták, a mai kor pedagógusa azzal a problémával találja szemben magát, hogy „egy fogalmazás értéke nehezen számszerűsíthető” (Szilassy Eszter, 2012). A szövegalkotási (fogalmazási) gyakorlatok értékelését a legtöbb esetben műveletítve végzi az iskola. E tanulmány mondanivalója, hogy a szövegalkotási készség fejlesztése megkívánja az értékelés minőségi módszereinek alkalmazását: lapszéli megjegyzések, narratív hozzászólás.

Kiindulópont, hogy az általános pedagógusi tapasztalat, de bizonyos magyar nyelvterületen végzett mérések is azt igazolják, hogy a tanulók szövegalkotási készsége a fejlődés ütemét tekintve elmarad a többi készség fejlődésétől, illetve nem tart lépést a tudattartalom bővülésével.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Szilassy Eszter szöveges értékelésnek nevezi. SZILASSY ESZTER, (2012), *Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái*, <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>

<sup>2</sup> Az eredményközpontú szemléletmód kritikájaként azt is meg lehet fogalmazni, hogy szövegalkotáskor a gondolatok és a jelentés helyett a forma és a rögzítés kerül előtérbe. SZILASSY ESZTER, (2012), *Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái*, <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>

<sup>3</sup> „A fentebb bemutatott vizsgálatok közös tanulsága tehát az, hogy a magyar diákok szövegalkotási képessége elmarad az elvárható követelményszinttől; nem tart lépést a tudattartalom bővülésével. Az iskolai fogalmazástanítás nem biztosítja a diákok számára az önálló, hatékony, az élet különféle területein használható írásbeli kommunikáció eszközeit. Különösen elgondolkodtató az, hogy e felmérések között évtizedek teltek el, mégis hasonló hiányosságokat mutattak ki.” U. o.

E dolgozat kiindulópontja az elemi osztályokban zajló szövegalkotási képességfejlesztés helyzetének feltérképezése volt. A pandémia idején online felhívással fordultam Bihar megyei elemi osztályokban tanító pedagógusokhoz. Arra kértem őket, hogy jelezzék a 3. és 4. osztályokban leggyakrabban előforduló fogalmazási hibákat, a saját értékelési szempontjaikat, illetve a módszereiket, ahogyan a szövegalkotási készséget fejlesztik. Úgy éreztem, hogy a fogalmazásjavításra vonatkozó magyar nyelvű szakirodalom nagyon kevés. Egyrészt, mert nehéz szövegalkotási készséget mérni,<sup>4</sup> (Csákberényiné Tóth 2011), másrészt, mert az ilyen jellegű kutatásokat általában felső tagozaton végezték, ahol már komoly összehasonlítási alap létezik a kompetenciák fejlődésében és összehasonlító vizsgálatában<sup>5</sup> (Szilassy Eszter, 2014). Feltétlenül fontosnak tartom, hogy a kérdést elemi osztályokban is vizsgáljuk, hiszen ez az az időszak, amikor a szövegalkotási kompetencia kialakul, tehát rögtön a kezdeteknél azonosíthatjuk mind a típushibákat, mind a hatékony fejlesztési módszereket. Ha a gyengének ítélt szövegalkotás okait kutatjuk, az alapoknál érdemes elkezdni a vizsgálatot. Feltételezem, hogy hatékonyabban fejleszthetünk egyenesen, a kezdetektől, mint később, amikor már lemaradt csoportokat külön órák keretében kell felzárkóztatni.

Felhívásomra 52 választ kaptam. Ezeknek alapján megállapítható, hogy a megkérdezett tanítók által tapasztalt legtöbb fogalmazási hiba nyelvhelyességi illetve helyesírási jellegű, tehát nyelvi természetű.<sup>6</sup> Ezeket a tanítók strukturális gyakorlatok<sup>7</sup> (Molnár Edit Katalin, 1996), és helyesírási

<sup>4</sup> Csákberényiné Tóth Klára a következőképpen írt e kérdésről: „a fogalmazás [...] kutatása [...] meglehetősen nehéz feladat, hiszen a kognitív pszichológiai, a nyelvészeti, a szociológiai és a metodikai szálak olyan sokféleségben és olyan szoros kapcsolatban jelennek meg egy-egy írásműben, hogy nehezen található hiteles kutatási módszer a jellemzők felderítésére. Közismert, hogy a mérés lebonyolításának feltételei, a vizsgálat alanyának pillanatnyi állapota és a kiadott feladatok egyaránt befolyásolják a mérés eredményét. Nem véletlen tehát, hogy kevés kutató vállalkozik az írásbeli szövegek elemzésére” (Csákberényiné Tóth 2011).

<sup>5</sup> [...] voltak olyan kutatók, kutatócsoportok, amelyek munkája eredményeképpen tudományosan releváns elemzések születtek. A vizsgálatok elsősorban az általános iskolás, illetve a középiskolás korosztályra irányultak. Ezek is fontosak, hiszen eredményeik jelzésértékűek: megmutatják, hogy milyen szövegalkotási képességekkel és képességhiányokkal érkeznek a magyar diákok a felsőoktatásba. A kutatási eredmények többnyire a hiányosságokat emelik ki, és negatív képet adnak a magyar közoktatásban tanuló diákok szövegalkotási képességeiről. A továbbiakban először néhány országos szintű, majd néhány fontos regionális vizsgálat bemutatása következik. SZILASSY ESZTER, (2014), *Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai*, <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=528>

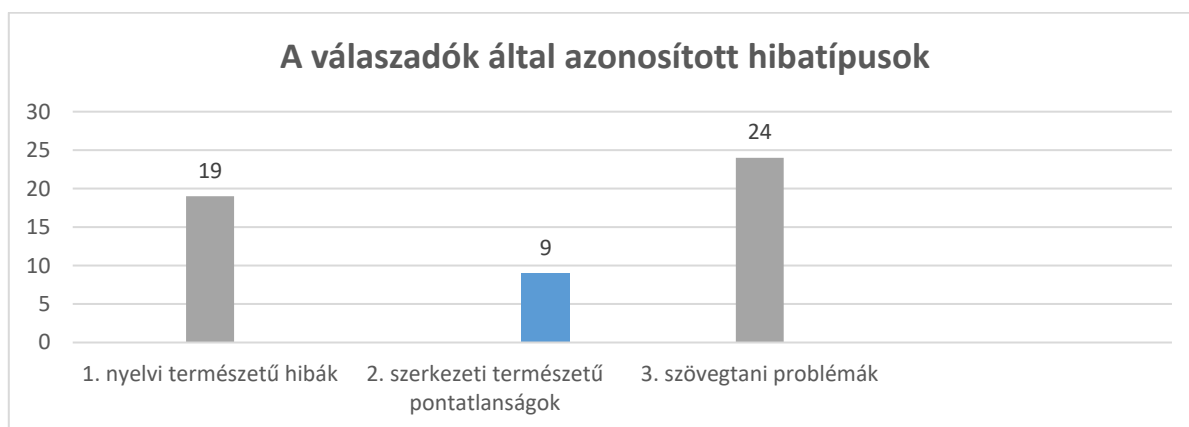
<sup>6</sup> Erre utal Horváth Zsuzsanna tanulmánya: „A SZÖVEGALKOTÁS FEJLESZTÉSE: ELMÉLETI MEGFONTOLÁSOK Az Írni jó! című szövegalkotási feladatállomány összeállítását megelőző helyzetfeltáró elemzésben mérvadónak tekintettük a fogalmazástanítás hazai gyakorlatát jellemző felfogást, amely a szövegalkotást lényegében nyelvi kifejezőképességként értelmezi.” HORVÁTH ZSUZSANNA – LAPPINTS ESZTER, (szerk.), (2008), *Fejlesztő füzetek – Szövegalkotás*, 8. évfolyam. Kézirat, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest  
<http://epednet.ektf.hu/dbdown.php?file=.%2Fdatabase%2FKompetenciafejlesztes+a+szakkapzo+intezmenyekben+-3%2FTan%E1ri+mappa%2FFeladatbank%2F9Sz%F6vegalkot%E1s+m%FBfaji+elven.doc>

<sup>7</sup> A produktumorientált, eredményközpontú fogalmazásértelmezés egyik velejárója, hogy mind a szövegalkotó diák, mind a szövegalkotási képességet fejleszteni kívánó pedagógus az írástechnikára, a helyesíráásra, a nyelvhelyességre helyezi a hangsúlyt, ezek gyakorlására, gyakoroltatására és az ellenőrzésére koncentrálnak. Így elsikkad a szöveg céljának kidolgozása, a megcélzott olvasóhoz való alkalmazkodás. MOLNÁR EDIT KATALIN, (1996), *Három kognitív pszichológiai fogalmazásmodell*. Magyar Pedagógia, 96. 2., 140–141. Az eredményközpontú szemléletmód kritikájaként azt is meg lehet fogalmazni, hogy szövegalkotáskor a gondolatok és a jelentés helyett a forma és a rögzítés kerül előtérbe. A döntések nagy részét a pedagógus hozza.

feladatok segítségével javítják. Ez a leggyakrabban előforduló fejlesztési mód. Ezt egészíti ki a munkafüzetek használata, illetve szépirodalmi minták alkalmazása.

A következő legtöbb szövegalkotási hiba körébe tartozik a makro- és mikroszerkezeti részek hanyag használata. Ezeknek tudatosítására, illetve gyakoroltatására reprodukív és produktív vázlatokat alkalmaznak a tanítók.

A harmadik, a válaszadók által azonosított hibatípus tartalmi-logikai, tehát tulajdonképpen szövegtani jellegű. Ennek javítását narratív, szöveges értékeléssel végezzük.



4. ábra: A válaszadók által azonosított hibatípusok

A diagram alapján a válaszadó pedagógusok a szövegalkotási hibák 37%-át a nyelvhasználat illetve a nyelvi önkifejezés körébe sorolják. A mindennapi tapasztalat és a rendelkezésre álló kutatások, illetve a használatban lévő segédanyagok alapján ez az arány nagyobb lehet. Horváth Zsuzsanna már idézett tanulmányában úgy fogalmaz, hogy a fogalmazástanítás gyakorlata a szövegalkotást lényegében nyelvi kifejezőképességként értelmezi (Horváth Zsuzsanna, 2008). Emiatt az általa bemutatott projekt fő célul éppen a szövegalkotási készség, illetve a kreativitás fejlesztését tűzte ki fő célul. A mi mérésünk alapján azt is mondhatnánk, hogy a modern szemléletben a hangsúly a nyelvi gyakorlatokról a íráskészség fejlesztésére helyeződik át, illetve az ebben szerepet játszó képességek: az önkifejezés, a kommunikatív tudatosság, a problémamegoldó gondolkodás, a kreativitás fejlesztésére.<sup>8</sup> Ez a probléma életkorfüggő is, hiszen az elemi oktatás első éveiben a nyelvi fejlesztés szükségszerűen jelentős része a szövegalkotásnak, a retorikai fejlesztésre átkerülő hangsúly folyamatosan, az életkorral párhuzamosan kerül előtérbe. Egyetemi jegyzetében Demény Piroska így foglalja össze: az írásbeli szövegalkotás a

<sup>8</sup> A szövegalkotást fejlesztő mappa tanároknak címzett célját túlmutatva a nyelvi önkifejezésre visszametszett közismert felfogáson az íráskészségben szerepet játszó képességek fejlesztésében jelölte meg: az önkifejezés, a kommunikatív tudatosság, a problémamegoldó gondolkodás, a kreativitás, az érzelmi intelligencia, az önismeret és a világismeret csiszolásában, növelésében, összességében egy retorikai műveltségben, amelynek célja, Babits Mihállyal szólva, a gondolkodás és a beszéd, ideértve írásos közléseink, megnyilatkozásaink minőséget is. Az írásbeli szövegalkotás e felfogás szerint egy retorikai problémamegoldó folyamat, HORVÁTH ZSUZSANNA, (2008), <https://docplayer.hu/8839655-Horvath-zsuzsanna-irni-jo-a-szovegalkotas-fejlesztese-szovegertes-es-szovegalkotas>.

legnehezebb tevékenység a gyerek számára, mert a fogalmazás elkészítéséhez mozgósítani kell az összes anyanyelvi készséget, és mert megosztott figyelmet kíván.<sup>9</sup>

A fogalmazás javításának stratégiai szempontjaként Demény Piroska a támogató, pozitív tanítói magatartást nevezi meg.<sup>10</sup> Ez a magatartásforma kiterjed a fogalmazásírás minden lépésére.

A hibák elemzése után ez volt a felmérésben részt vevő pedagógusokhoz intézett második kérdés: milyen értékelési szempontokat alkalmaznak fogalmazások esetén? A beérkezett válaszok összegzése alapján elmondható, hogy a tanítók javításkor igyekeznek minősíteni a gyermek munkáját. Egyrészt abból a beidegződésből kifolyólag, hogy a javításhoz hozzátartozik a minősítés, és minél több értékelő pontot gyűjtünk össze, annál megalapozottabbnak tűnik a gyermek munkájának a minősítése. A megkérdezett tanítók közül többen úgy vélik mégis, hogy érdemes az első fogalmazásokat minősítés nélkül értékelni, pusztán a fogalmazás után írt megjegyzésekkel: ügyes munka, jól sikerült, ötletes, kerül a szóismétléseket, pontatlan a szóhasználat stb. Ezzel növeljük a szövegíró gyermek önbizalmát, motiváljuk őt, hogy figyeljen a véleményünkre, irányító tanácsainkra, hogy később, immár bizonyos rutinnal, de legalábbis a játékszabályok olajozott ismeretében fogjon hozzá szöveget írni. A kutatásban részt vett 52 tanító közül 33 nyilatkozta, hogy ebben az időszakban, az első szövegalkotási gyakorlatok idején a szöveges értékelés a leghatékonyabb. A válaszadók között a legtöbb legalább tíz év gyakorlattal rendelkező pedagógus, tehát a válaszukat a szakmai tapasztalat diktálta. Közülük tizenhatan nyilatkozták, hogy a szöveges értékelést később is alkalmazzák, mert az egyéni fejlesztés fontos eszközének tartják. Szöveges értékelést mások is vallották, hogy alkalmazzák, ők heten vannak, tehát összesen huszonöten élnek az értékelésnek ezzel a formájával. A válaszadók közül tizenketten nem alkalmazzák a szöveges értékelést, fontosabbnak tartják, hogy a gyermekek kezdettől megszokják az operacionalizált, műveletesített méréseket.

---

<sup>9</sup> Az írásbeli szövegalkotás a legnehezebb tevékenység a gyerek számára. Azért nehéz, mert a fogalmazás elkészítéséhez mozgósítani kell az összes anyanyelvi készséget (ráépül a beszédre és az olvasásra; az írástechnika és a helyesírás – s utóbbi háttérben a nyelvről való tudás – pedig eszközként funkcionál benne). S azért is nehéz tevékenység, mert többszörösen megosztott figyelmet kíván (Adamikné Jászó, 2006a, Kernya, 1988, idézi Tóth, 2008)... A fogalmazásképesség fejlődését röviden olyan folyamatként jellemezhetjük (Molnár, 2003), amelyben 1. a technikai és a nyelvi megformálás helyessége egyre kevésbé igényel tudatos figyelmet; ez a külalakban, helyesírásban, nyelvhelyességben tükröződik. 2. Egyre jobban érvényesül a közlési attitűd: az én kifejezése helyett a másoknak szóló beszéd, az olvasóközpontú szövegek létrehozása kerül a középpontba, vagyis a kimondás/leírás aktusa helyett a megértetés felelősségének vállalása lesz hangsúlyos; ez a tartalom kidolgozásában és a szerkezetben egyaránt megjelenik (Baranyai-Lénárd, 1959). 3. A szöveg megfogalmazója képes egyre inkább különválasztani szándékait, terveit magától a szövegtől, ezáltal egyrészt fogalmazása alakíthatóvá, jobbíthatóvá válhat, másrészt az írott szöveg alkotásának folyamata a gondolkodás katalizátora lehet; ez mind a tartalmi, mind a szerkezeti, mind a stilisztikai kidolgozottságon érezteti a hatását.

<sup>10</sup> Támogató, bátorító, pozitív tanulási környezetre van szükség, amelyben a gyermek nem fél hibázni. Ehhez az kell, hogy a pedagógus a hibákat a tanulás integráns részének, alkalmasint éppenséggel a fejlődés jelének tekintse. Nem is olyan abszurd ez az ötlet, ha meggondoljuk, hogy a hiba adódhat abból, hogy a gyermek valamilyen újfajta megoldással próbálkozik.



5. ábra: A szöveges értékelés alkalmazása

Az utolsó kérdés a szövegalkotás értékelése közben felgyűlt módszertani tapasztalatokat célozta meg. A továbbiakban a felmérésben részt vett pedagógusok tapasztalataiból osztok meg néhányat. 43 tanító tartja fontosnak, hogy a fogalmazás javítása után a közös megbeszélésnek, értékelésnek idejében meg kell történnie. Ők időt fordítanak minden egyénileg megírt közös értékelésre. Nagy részük azt mondta, hogy javításkor egyrészt összegzi az értékelési tapasztalatokat az egész osztály előtt, sőt módot keres egy közös javításra is. Nyolcan azt vallották, hogy közös értékelést nem mindig tartanak, mert a gyermekeket jobban motiválja a saját helyzetük megismerése, saját szövegük értékelése. Közülük öten azok közül valók, akik rendszeresen alkalmazzák a szöveges értékelést, hárman viszont azt vallották, hogy kizárólag pontozást alkalmaznak, az ő esetükben félő, hogy a gyermeki szövegírás mikéntjének tanítói értékelése részben homályban marad. Ugyancsak hiányossága a közös értékelések mellőzésének, hogy bizonyos típushibák megbeszélésére nem kerül sor, és bizonyos jó példák kiemelése, megismerése is elmarad. Ebben az esetben elmondható, hogy a fogalmazások egyetlen olvasója, bírálója, értékelője is egyedül a tanító.

A válaszadók közül 43-an gondolják úgy, hogy a szövegírás tanításának menetében arányosnak és fokozatosnak kell lennie, vagyis ezeken az órákon egyaránt fejlesztjük a szóbeli és az írásbeli szövegalkotási készséget. Ami a fogalmazásórák fő feladatát jelenti, a válaszadók nagy része (46) úgy gondolja, hogy a fő feladat a szóbeli és írásbeli szövegalkotási kompetencia, de emellett a logikus gondolkodás, illetve a kreativitás, az alkotó képzelőerő fejlesztése. Ezért úgy gondolják, hogy a fejlesztésben a tanítónak pótolhatatlan szerepe van, hiszen a gyermeki kreativitás fejlődése nem megy az iskolában kialakított szövegalkotást és gondolkodást célzó fejlesztés nélkül, de nem megy az egyéni fejlesztést célzó szöveges értékelés nélkül sem.

Az 52 beérkezett válasz tapasztalatainak összegzéseként elmondható, hogy az alsó tagozatos szövegalkotási kompetenciafejlesztés egyik fontos kérdése az értékelés. A bemutatott felmérés válaszadóinak tapasztalatai alapján a szövegalkotási feladatok értékelése terén a jelenleg alkalmazott részletesen operacionalizált, számszerű mérés mellett fontos és hatékony a szöveges értékelés. A megfogalmazott tapasztalatok alapján ennek előnyei: a fogalmazásírás első, kezdeti szakaszában a narratív értékelés irányadó, gyakoroltató jellegű. Ezzel az értékelési módszerrel növeljük a szövegíró

gyermek önbizalmát, motiváljuk őt. Később a szöveges értékelés az egyéni fejlesztés fontos eszköze lehet. A válaszadók tapasztalatai alapján a szöveges értékelés előkészíti, bevezeti és világossá teszi az operacionalizált minősítést, megkönnyítve, hatékonyabbá téve ezáltal az iskolai fogalmazások értékelését.

### **Bibliográfia**

- Adamikné Jászó Anna. (2006). *Anyanyelvi nevelés az ábécétől érettségiig*. Budapest, HU: Trezor Kiadó. Demény Piroska. (2020). *Anyanyelvpedagógia*, Kolozsvár, RO: eLearning.ubbcluj.ro<https://portal.portalid.ubbcluj.ro>
- Horváth Zsuzsanna. (2008). <https://docplayer.hu/8839655-Horvath-zsuzsanna-irni-jo-a-szovegalkotas-fejlesztese-szovegertes-es-szovegalkotas>.
- Molnár Edit Katalin, Cs. Czachesz Erzsébet. (2003). *Tanulás és nyelvi fejlesztés*. Iskolakultúra, 2003/10. sz., 53-57.
- Molnár Edit Katalin. (2002). *Az írásbeli szövegalkotás*. In: Csapó Benő. (szerk.). (2002). *Az iskolai műveltség*. (193–216). Budaest. HU: Osiris Kiadó.
- Molnár Edit Katalin. (2009). *Anyanyelv – az írásbeli szövegalkotás példája*. In: Fazekas Károly (szerk.). *Oktatás és foglalkoztatás*. (139-149). Budaest, HU: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Szilassy Eszter. (2012). *Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái*, <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>
- Tóth Beatrix. (2008). *Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen?* Anyanyelv-Pedagogia, 2008/1. [anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek](http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek)
- \*\*\* ASPECTE METODOLOGICE ALE EVALUĂRII COMPUNERILOR [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/169-173\\_15.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/169-173_15.pdf)

# EGY VERSENY KULISSZATITKAI

Krasznai Tünde, tanító  
16-os Általános Iskola, Nagyvárad

*A nyelv olyan,  
mint az ég a maga egymásba futó színeinek gyönyörű játékával.*  
(Kazinczy Ferenc)

A mai rohanó világban, az internet által is felgyorsított létben talán szükségszerű időnként megállni és mérleget vonni. Íme, a *Fürkész Helyesírási és Nyelvhelyességi Verseny* rövid összefoglalása, illetve betekintés a szervezés kulisszatitkaiba.

## *Hogyan jött létre?*

2010 tavaszán, miután megalakult a Diákokért Egyesület, melynek jelenleg is alelnöke vagyok, a tagokkal, a tanítónők, azon gondolkodtunk, hogy ki milyen programot szeretne szervezni. Ekkor jött a nagyratörő és merész ötletem, hogy helyesírási versenyt szervezzek, mellyel régi álmom vált valóra. A versenyszervezés nem volt idegen számomra, hiszen hét évig egy magyarországi helyesírási versenynek voltam a Bihar megyei szervezője.

Négy éven keresztül 1-8. osztályosoknak szóló verseny volt. Míg nem a 2014-2015-ös tanévtől már csak 2-4. osztályosoknak szervezhető.

Az első évben csak Bihar megyében tartottuk meg a versenyt két fordulóban. Meglepődésünkre a vártnál sokkal többen jelentkeztek, ezért egyértelmű volt a folytatás. Hamar híre ment a versenynek, s már több megye érdeklődni kezdett, hogy ők is részt vennének, így a második évben hat megye csatlakozott Bihar megyéhez: Arad, Brassó, Kolozs, Szatmár, Szilágyság és Temes. A versenyünk már ebben az évben bekerült a regionális versenyek kalendáriumába. A harmadik évtől már nagyon nagy népszerűsége lettünk szerencsére, és így 14 megye, valamint Bukarest diákjai vehettek részt a már megyeközi kalendáriumban szereplő versenyen. Az 5-8. osztály számára, volt magyar szakos kollégám, Demeter Ignác vállalta el a verseny megszervezését, de sajnos, ez nem tartott hosszú ideig.

Az ötödik évre elértük azt, hogy az 1-4. osztály egységesen bekerüljön a minisztérium által országosan támogatott versenyek kalendáriumába. Mivel az 5-8. osztály számára már létezett egy hasonló jellegű országos verseny, ők nem kerültek be. Ez a hivatalos, minisztériumi válasz azért sántít, mivel csak a magyar tagozaton van ilyen diszkriminálás, a román tagozaton lehetséges több, azonos tematikájú verseny.



A 2016-2017-es tanévtől a mai napig a verseny már csak a 2-4. osztályosok számára szól, de még így is, évente 400 tanítónő, közel 3000 versenyzőt írat be a vetélkedőre.

A 2022-2023-as tanévben a versenyen résztvevő megyék: Arad, Bákó, Beszterce, Bihar, Brassó, Bukarest, Fehér, Hargita, Hunyad, Kolozs, Kovászna, Maros, Maramaros, Szatmár, Szeben, Szilágy és Temes.

### *Miben egyedi ez a verseny?*

Talán abban, hogy a tantermekben vagy más versenyeken megszokott, szinte gépies feladatmegoldás helyett egy játékos, humoros nyelvi kalandra hívja a vele utazókat. Ezenkívül olyan feladattípusokat is gyakoroltat, amelyek talán nem részei a tanári repertoárnak. Az is nagyon fontos, hogy a romániai magyar tantervekre épül, nem céloz Kárpát-medencei egységes helyesírási példaanyagot, hanem a szülőföldön maradást, az erdélyi anyanyelvi fegyver élesítését vállalja.

A verseny megszületésekor egy nagyon fontos cél lebegett előttünk, és pedig az, hogy a verseny által felkeltsük a gyerekekbe a szólások, közmondások, illetve betű- és képrejtvények iránti szeretetet, azt, hogy ezek ne kerüljenek feledésbe. Az elmúlt tíz év azt bizonyítja, hogy a célunk valóra vált, hiszen a megkérdezett kisdíjak azt nyilatkozták, hogy a verseny feladatai közül ezeket a feladatokat szeretik a legjobban, és a versenyre készülve számtalan szólást, közmondást olvasnak, tanulnak meg.

### *A verseny fő céljai:*

- az anyanyelvhasználat tudatos fejlesztése;
- a megfelelő íráskészséget tükröző, rendezett, olvasható írás használatára való ösztönzés;
- a helyesírási képességek fejlesztése;
- az Erdélyben és az anyaországban használt szólások, közmondások és találós kérdések használatára való ösztönzés, illetve ezek beépítése az egyéni szókincsbe;
- a kutató tanulás elősegítése (könyvtárhasználat, internet);
- tartalmas szórakozás a nyelvi játékok, betűrejtvények segítségével;
- játszva tanulás;
- baráti kapcsolatok kialakítása;
- sikerélményben való részesülés a versenyzés során.

A versenyen a diákok anyanyelvi képességeit mérjük az életkoruknak megfelelő játékos, gondolkodtató feladatokon keresztül. A verseny egységes módon lehetővé teszi a részvételt minden egyes magyar nyelven tanuló általános iskolás számára, tekintet nélkül arra, hogy az ország mely régiójában él. A versenynek három fordulója van: *helyi* (körzeti), *megyei* és *országos* szakasz (döntő).

A verseny minden fordulóján a versenyzők évfolyamonként más-más tollbamondást írnak, és más-más nyelvi feladatlapot töltenek ki. A tollbamondás időtartama nincs korlátozva, kb. 15 perc. A versenyen kb. 45 perc áll a diákok rendelkezésére a feladatlapok kitöltésére, illetve a feladatok megoldására. Holtverseny esetén bármelyik szakaszon a tollbamondások döntenek. A javítás és értékelés részleteit a feladatlapokhoz mellékelt útmutatók tartalmazzák. A feladatlapokhoz részletes

javítókulcsot, a tollbamondásszövegekhez részletes útmutatást küldünk. Az egyes fordulók helyesírási feladatlapjait és a tollbamondásszövegeket tapasztalt Bihar megyei tanítók állítják össze. A feladatlapok pontozása: a tollbamondás *30 pontos*, míg a feladatlapok *70 pontosak*, így összesen 100 pontot lehet elérni, 8 feladaton keresztül.

#### *A verseny lebonyolítása*

Minden megyének van egy megyei szervezője és esetenként több körzeti szervezője. A megyei szervező a szaktanfelügyelő, vagy a megyei szakasz szervezését vállaló pedagógus. A kisebb megyékben egy-egy körzet van, a nagyobbakban akár több is lehet. Az első esetben a körzeti és a megyei szakasz szervezője lehet ugyanaz a személy, de előfordulhat ez a helyzet nagy megyéknél is.

A körzeti szakaszra osztályonként maximum 5/1 tanuló jelentkezhet. (pl. egy 20-as létszám esetén  $20:5=4$  tanuló - kerekítés lefele). Abban az esetben, ha többen jelentkeznek, ajánlott előzetes felmérést végeztetni a tanulókkal például tavalyi feladatlapok megoldásával. Minden esetben a szülőket tájékoztatni kell a tudnivalókról, a kialakult helyzetről.

Az első forduló neve *körzeti szakasz*, mivel az iskolák körzetekbe vannak osztva a megyékben már létező versenyrendszer szerint. Nem körzetesített iskolák nem vehetnek részt a versenyen. A körzeti szakaszon megjelent diákok 25%-a vehet részt a megyei fordulón (évfolyamonként és körzetenként).

A második forduló neve *megyei szakasz*, melyet a megyei szervezők rendeznek. A verseny feltételeiről: a tollbamondást igényesen felolvasókról, a felvigyázókról és a javítócsoporthoz a megyei szaktanfelügyelők gondoskodnak.

Egy adott megyében a megyei szakaszból egy-két-három diák juthat tovább az országos szakaszra évfolyamonként. Erről a versenyzők és tanáraik a javítást követően értesülhetnek, miután a Nemzeti Oktatási Minisztérium és a Kisebbségi Főosztály elküldi a döntőn résztvevő diákok létszámát megyékre bontva.

A harmadik forduló neve *országos szakasz (döntő)*, ahol az Oktatási Minisztérium és a Kisebbségi Főosztály hivatalos oklevéllel az I., II., III. helyezetteket és a dícséretben részesült résztvevőket fogja díjazni. Természetesen a verseny támogatói különdíjakban is részesíthetik a résztvevő diákokat, a saját szempontjaik szerint.

#### *A verseny követelményrendszere*

A verseny egyes fordulóira évfolyamonként a helyesírási és nyelvi ismeretekből kell a tanulókat felkészíteni. Az adott évfolyamon versenyzőknek az előző évfolyamok anyagait szükséges ismerniük, főleg a helyi/körzeti szakaszon. A megyei és az országos szakaszon ehhez jönnek továbbá az adott tanév anyagai. Holtverseny esetén bármilyen szintű versenyen a tollbamondások pontszámai döntenek.

## **2 – 4. osztály**

- Az 2-4. osztályok tananyaga (lásd a tantervet);
- Az *i – í, o – ó, ö – ő, u – ú, ü – ű* magánhangzók helyesírása;
- A betűrend;
- A szótagolás;
- Magánhangzók és mássalhangzók jelölése a szótőben és a toldalékokban;
- A *j* hang kétféle jelölése (*j-ly*);
- Az egyjelentésű és a többjelentésű szavak;
- A kiejtés szerinti és a kiejtéstől eltérő írásképű szavak;
- A rokon és az ellentétes értelmű szavak;
- Az azonos és a hasonló alakú szavak;
- Az egyszerű és az összetett szavak;
- A vessző helyesírása, a kettőspont, a mondatvégi írásjelek;
- A tulajdonnevek és köznevek helyesírása;
- A párbeszéd;
- Az egyszerű és összetett szavak helyesírása;
- Szólások, közmondások, találós kérdések;
- Betűrejtvények, képrejtvények.

### *2014-2015-ös tanévben végzett kutatások*

Az első kutatás során a következőket vizsgáltuk: mely feladattípusok okoznak nehézséget a verseny során a diákoknak, hol hibáznak a legtöbbet, milyen típushibákat követnek el. Összesen 66, 2. osztályos Bihar megyei tanuló feladatlapját elemeztük, amit a 2014-2015-ös tanévben írtak a verseny megyei szakaszán. Az elemzésbe a tollbamondást nem, csak a kifejezetten helyesírási gyakorlatokat vontuk be.

Az elemzett feladatok között volt szókincset mérő feladat (9 item), betűrendbe állítási feladat (2 item), hibakereső és -javító feladat (19 item hibakeresés, 19 item hibajavítás), helyes ragozást mérő feladat (12 item), kiegészítési feladat (14 item), toldalékolási feladat (6 item), szó- és mondattagolással kombinált másolás (a tagolás 16 item, a másolás 17 item, az írásjelek használata és a nagy kezdőbetűk írása 9 item), betűrejtvény (1 item).

A legnehezebb feladatnak a hiányzó *i-í* magánhangzók pótlása bizonyult. Mindössze egy diák oldotta meg tökéletesen a feladatot. A legproblémásabbnak a “dicsér”, a “víziló”, a ”tízes”, az “ígér” és az “irigy” szavak helyesírása bizonyult.

A hibakereső és -javító feladat szintén nehéznek bizonyult a gyermekek számára. A megoldásokat elemezve az a következtetés vonható le, hogy a gyermekek sok esetben nem olvasták el figyelmesen az utasítást: volt, aki nem húzta alá a szavakat, de leírta őket helyesen; volt, aki csak a hibát húzta alá, és volt, aki a teljes szöveget lemásolta. Összesen hat diák húzta alá az összes hibásan írt szót, valamint nem húzott alá fölöslegesen szavakat. A hibajavítást csupán hárman oldották meg tökéletesen.

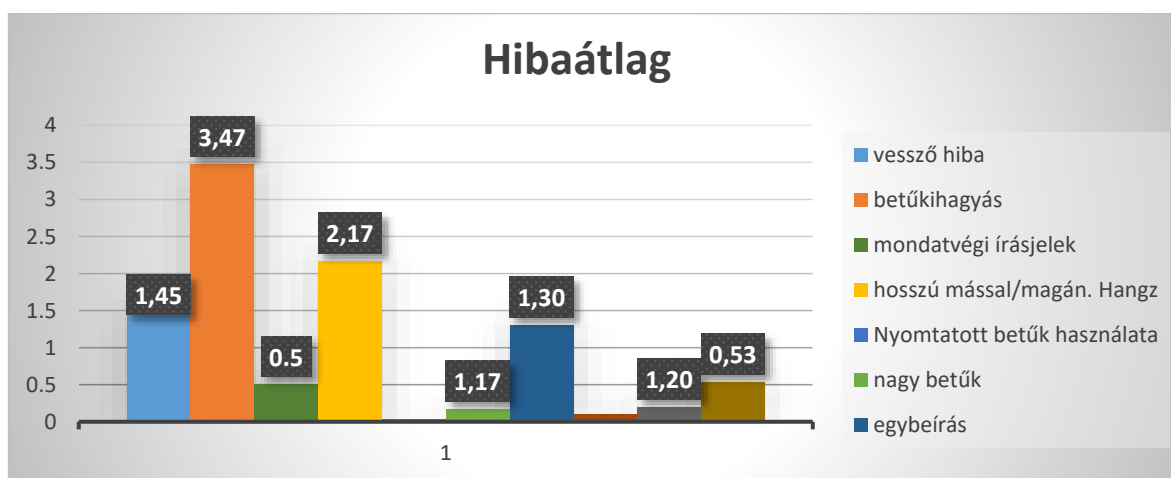
A szókincset mérő feladatot a diákok 20%-a, míg a betűrendbe sorolást 28% oldotta meg hibátlanul.

A ragozós feladat utasítása nem minden diák számára volt egyértelmű, hat eset volt, ahol ez a feladat problémát okozott. Ebből két esetben hozzá se fogtak a feladathoz, négy esetben pedig rosszul értelmezték az utasítást. A feladatlapokat elemezve az derült ki, hogy akik ezt a feladatot nem értették, nem oldották meg jól a betűrendbe sorolást és a betűrejtvényt sem. Ezen feladatok megoldásához fokozott figyelemre, logikus gondolkodásra van szükség. Összességében a gyerekek harmada (35%) hibázott ennél a feladatnál.

A nyolcadik, szó- és mondattagolással kombinált másolós feladatnál a tagolást a gyerekek több mint fele helyesen megoldotta (57%), viszont a központosítás és a nagybetűk írása már nehézséget okozott. Mindössze nyolcan oldották meg hibátlanul a feladat ezen részét. A másolást a tanulók 39%-a oldotta meg tökéletesen, míg a központosítást a versenyzők 17% -a.

A második kutatásban ugyancsak a 2014-2015-ös Fürkész helyesírási és nyelvhelyességi verseny megyei fordulója 66, 2. osztályos tanulójának dolgozata került kiválasztásra, csak most a tollbamondás. A szöveg összesen 9 rövid mondatból állt, és hétköznapi témájú volt.

A kutatás azzal kezdődött, hogy az összes tanuló hibáját figyelembe véve különböző hibatípusok határoztunk meg. Ilyen volt például a: hosszú- és rövid mássalhangzók felcserélése, a mondatvégi írásjelek elhibázása, a nagy- és kisbetűk felcserélése, betűkihagyás, szókihagyás, felesleges szóhasználat, betűfelcserélés, egybeírás stb. Összesen tehát 8 hibatípus.



6. ábra, Hibaátlag

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy ennél a korosztálynál a leggyakoribb hibatípus a betűkihagyás volt. A betűkihagyás hiba szórása igen nagy: volt olyan tanuló, aki 12-szer hagyott ki betűket a szavakból, és volt olyan tanuló, aki egyszer sem. Problémát jelentett a tanulók számára a hosszú és rövid mássalhangzók, illetve magánhangzók helyesírása is. Vesszőhibák, illetve az egybeírás, különírás hibái ugyanolyan arányban jelentek meg a tollbamondásokban, mint a mondatvégi írásjelek helytelen használata és a felesleges szavak beékelése a szövegbe. A nagybetűk elhibázása, a szókihagyás vagy írott betűk helyett nyomtatott betűk használata már nagyon kis mértékben volt észlelhető a dolgozatokban.

Következtetésként elmondható, hogy a betűkihagyás és a hosszú, rövid mással- illetve magánhangzók használata jelentette a legnagyobb problémát. Mindkét esetben beszélhetünk a helyzetből fakadó okokról (pl. izgalom, túl gyors tempójú diktálás), de a képességek, ismeretek hiányosságáról, helytelen bevésődésről, figyelmetlenségről is.

A kutatás során lakhely szerinti különbségszámítást is végeztünk, ahol az eredmények azt bizonyították, hogy a városi iskolákban tanuló diákok kevesebbet hibáztak ebben a feladatban, mint a vidéki iskolákban tanulók. Azt is megvizsgáltuk, hogy a fiúk vagy a lányok írnak-e helyesebben tollbamondás után. Az eredmények azt mutatják, hogy a fiúk minden hibatípusban többet hibáztak, viszont sokkal több kisebb hibát (központozással kapcsolatos) vétettek, mint a lányok. Így a tollbamondás végleges pontszámait tekintve (ahol a központozási hiba 0,5, a többi hiba pedig 1 pontlevonást jelent) a Fürkész Helyesírási és Nyelvhelyességi Verseny második osztályos versenyzői közül a fiúk jobban teljesítettek a lányoknál.

### *Záró gondolatok*

A *Fürkész* verseny nagymértékben hozzájárul a tanulók helyesíráskészségének fejlesztéséhez, és jelentős szerepe van a közösségformálásban. A tanítók visszajelzései alapján bátran kijelenthetem, hogy a versenyen résztvevő tanulók iskolai teljesítménye is látványosan növekszik. A feladatsorok közvetlenül segítik egyrészt a helyesírási készségek fejlődését, másrészt a sajátos nyelvtani alapszabályok elsajátítását.

Diákjaim azért szeretik a *Fürkész*t, mert gyakorlati és könnyed, tanítóként azért szeretem, mert ez a könnyedség „észrevétlenül” fejleszti a gondolkodást, hiszen gondolataink nyelvi formában nyernek kifejezést.

# A SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉG MÉRÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE

Hadi Katalin, egyetemi hallgató  
Nagyvárad Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, Óvó- és tanítóképző szak

Az olvasás, olvasáskészség és írásbeliség napjainkban minden ember alapvető eszközévé vált a személyiség és társadalom megfelelő működésének és fejlesztésének folyamatában. Több évtizeddel, sőt, akár egy évszázaddal ezelőtt, bizonyára másként határozták meg a jól olvasás szintjét, mint napjainkban, hiszen volt az az idő, amikor a betűk felismerése, összeolvasása is igazi kiváltságnak számított. Ehhez a szinthez képest a 21. század más elvárásokkal van az társadalom felé, ugyanis minden embernek szüksége van a szövegértő és értelmező készségre a gördülékeny mindennapokhoz, hiszen, kezdve egy egyszerű menetrenddel, a munkaszerződéseken keresztül egészen a használati utasításokig, minden nap szükség lehet ezekhez hasonló szövegek értelmezésére, az önfejlesztésről nem is beszélve. Mindezek tudatában, a kutatók és pedagógusok feladata az, hogy megkeressék azokat a hatékony módszereket, eljárásokat, mérő, értékelő és fejlesztő stratégiákat, amelyeknek alkalmazásával jelentősen lecsökken a funkcionális analfabéták száma.

Tudjuk azt, hogy a funkcionális analfabetizmus nem vonatkozik a társadalom egészére, mégis elszomorító eredmények kerülnek összegzésre különböző nemzetközi mérések alapján. A két legszélesebb körű olvasás- és szövegértés képességét vizsgáló program a PISA és PIRLS. Utóbbi méri a IV. osztályos tanulók szövegértési képességét, mégpedig azért ezen évfolyam képességeire összpontosít, mert ez fordulópont a tanulók olvasóvá válásában. (Ambrus & Szántó, 2019, old.: 212) A PISA felmérések nagyobb életkorú tanulók képességeit mérik, viszont több esetben rámutattak az eredmények például arra, hogy azon tanulók képességei alacsonyabb szinten vannak, akiknek olvasástanítását a szépirodalmi szövegek dominálják. Elgondolkodtató, hogy vajon a szépirodalmi szövegekre épülő olvasástanítás mennyire tudja felkészíteni a tanulókat a hétköznapiakban előforduló szövegek értelmezésre, ugyanis a PISA-felmérés szövegtipológiája épp ezeket foglalja magába. (Józsa & Steklács, 2009, old.: 388)

Az olvasásképesség szerveződése egyfajta piramisrendszerben ábrázolható, hisz az értő-értelmező olvasásig, a célig, több szintet kell elérni, s lépcsőnként haladni. Az általános iskola az az időszak, amikor a említett piramison a legtöbb szintet eléri a tanulók, így ez az az időszak is, amelyben a tanulók a leginkább fejleszthetőek, szintről-szintre, hisz minden alkotóelemre szükség van a cél eléréséhez. A továbbiakban felvázoljuk azokat az elméleti információkat és eszközöket, melyek segítségével megvalósítható a szóban forgó képesség mérése és értékelése a fejlesztések érdekében.

Egyetértünk Steklács (2018, old.: 43) kijelentésével, miszerint „a szövegértés szempontjából megkerülhetetlen a gondolkodási képességeken kívül a kommunikációs képesség megfelelő szintje, a szükséges rendelkezésre álló szókincs, a nyelvi tudatosság, a fonéमतudatosság, a morféमतudatosság

és számos más képesség szükséges minimális szintje, amelynek folyamatos, egyénre szabott mérésére, követésére, értékelésére és szükség szerinti fejlesztésére lenne szükség”.

Ezek azok a megkerülhetetlen szintek, melyek nélkül a szövegértés rosszul, vagy nagyon kis mértékben jöhetne létre. Ezen szintek megfogalmazása, a fokozatosság elve nem csupán Steklács egyéni véleménye és kutatásainak alapja, ugyanis számos kutató, fejlesztő ezekre a szintekre építi munkáját. Gósy Mária a GMP- diagnosztika megalkotásával hangsúlyozza, hogy fejlesztéseink célja az, a diagnosztika esetében a beszédészleléstől elindulva egészen az értő olvasásig, hogy megtudjuk, hogy *mit tud a gyermek*, nem pedig az, hogy megtudjuk, *mit nem tud*. Gósy minden fejlesztő programjában hangsúlyozza a fokozatosság elvének betartását. (Gósy, 2009) Következtetésként ki lehet jelenteni, hogy sokkal eredményesebb feltárni, hogy a gyermek milyen szinten van, hisz onnan könnyedén sikerül majd a következő szintre segíteni őt. Ezzel ellentétben, csupán arra alapozva, hogy a gyermek mely szinteket nem érte még el, leheletlen megkezdeni egy fejlesztést, így lehetetlen bármit is mérni és értékelni. Egyszerű példaként megemlíthetjük, hogy nem gondolkozik egy édesanya sem azon, hogy a néhány hónapos kisbabáját hogyan tanítsa meg szaladni, amikor a gyermek még hátról hasra sem tud fordulni. Szintet kell lépni, szintet kell mérni, szintet kell értékelni.

A PISA és PIRLS eredmények összehasonlítása után Steklács kiemelte, hogy általánosságban a szövegértési gondok a felső tagozaton kezdődnek, hisz az alsó tagozatos diákok sokszor átlag feletti eredményeket produkálnak, legalábbis a tőlük idősebb társaikhoz képest. Ezt azzal magyarázza, hogy az iskolarendszer gyermekközpontú szemlélete az alsó tagozat után látványosan háttérbe szorul. (Steklács, 2018)

A gyermekközpontúság háttérbe szorulását nem csak az életkorban előrehaladásnak tudják be a kutatók, hanem a norma és kritériumorientált értékelések nem megfelelő alkalmazásának is. Tudjuk azt, hogy a normaorientált értékelés fontos információkat tárhat fel (PISA és PIRLS eredmények összegzése), s a minősítés alkalmazása motiválhat a tanulásra, azonban az olvasásképeség fejlesztéséhez igen kis mértékben alkalmas. A fejlesztések segítségét a kritériumorientált diagnosztikus értékelés szolgálja, melynek jellemzője, hogy a szövegértési képesség összetevőire viszonyítva történik az értékelés, aminek alapján meg tudható, hogy aktuálisan hol tart a tanuló, s egy bizonyos diagnózis is felállítható. (Józsa, 2006, old.: 19)

Amikor a szövegértési képesség fejlesztésének méréséhez tervezünk kritériumorientált értékelést, több befolyásoló tényezővel és különböző kritériumokkal kell számolni, ugyanis maga a szövegértés is egy bonyolult rendszer. Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai fejezetben Csépe (Csapó & Csépe, 2012) jól összefoglalta azokat a változókat, melyeket ismerni kell a szövegértés megfelelő méréséhez. „A mérni kívánt kognitív rendszer megértése céljából figyelembe kell venni, hogy a mért teljesítmény legalább négy változó szerint számottevően változhat.

- (1) A szöveg típusa szerint, amelyet a gyerekek olvasnia kell (mondatok, bekezdések, oldalak).
- (2) A válasz formátuma szerint (zárt vagy nyílt végű kérdések, többes választás, hangos gondolkodás).
- (3) Az emlékezeti terhelés mértéke szerint (a kérdés megválaszolása a szöveg segítségével vagy anélkül).

- (4) A szövegértés mért szempontjai szerint (a lényeg megértése, pontos megértés, és következtetés, deduktív szövegértés)."

Steklács (2018, old.: 43) vallja, hogy „Feltétlenül javulást eredményezne a szövegértő képesség terén az is, ha már óvodától akár, de első osztálytól mindenképp meghatároznák, megrajzolnák a pedagógusuk a gyerekek olvasási profilját, ennek fejlődését figyelemmel kísérenék.” Így válna tökéletesen alkalmazhatóvá és hasznossá a pedagógusok által végzett írásbeli értékelés, mely jól körvonalazott képet festene a gyermek olvasóvá válásának szakaszairól, állomásairól és az esetleges nehézségek / hátrányok megjelenéséről. Ezt a folyamatot egy írásbeli értékelés segítségével könnyedén átláthatóvá lehetne tenni, ugyanakkor fejleszteni is azokat a területeket, amelyek megkívánják ezt.

Ezen információk ismeretében kijelenthetjük, hogy a szövegértési képesség mérése és értékelése nem kivitelezhető egyetlen mérés alkalmával, főként, ha diagnosztikai értékelést végzünk. Éppen ezért, annak érdekében, hogy felmérjük a tanulók képességeit ezen a területen, megfigyelhessük a fejlődésüket, illetve diagnózist állíthassuk fel, több különböző mérésre van szükség. Ezek a mérések az említett változókhoz viszonyítva eltérőek kell, hogy legyenek, hogy releváns értékeket kapjunk, és megfelelően értékelni tudjunk. Ajánlott a gyermek olvasási profiljának elkészítése és követése, illetve a különböző mérések eredményeinek feljegyzése. Így fellelhetőek lesznek azok az esetleges hátrányok, melyeknek okából a szövegértés nem megfelelő. Például, ha a szövegtípusokra gondolunk, nagyban befolyásolhatják az eredményeket, hiszen mindegyik szövegtípus olvasásának különböző célja van, így eltérően motiválhatja az olvasót. Tény, hogy egy kedvelt és érdekelt témakörben a tanulók sokkal inkább motiváltak a megismerésre, információszerezésre, mintsem egy olyan témában, amely nem érdekli őket, vagy csak kevésbé. Hasonlóképpen befolyásolhatja a megértést egy élmény- vagy tudáskínáló szöveg, hisz természetes motiválójuk nem azonos. Míg utóbbi az érdeklődés, addig a másik az élményszerzés céljával kerül megismerésre.

Többfajta mérésre van szükség abban az esetben is, amikor a szövegértést különböző típusú itemek alkalmazásával mérjük. Például nem mindegy, hogy zárt vagy nyílt végű kérdésekre szeretnénk választ kapni. Amennyiben a nyílt végű kérdésekkel rosszabb eredményeket érünk el, meg kell vizsgálni, hogy valóban a szövegértéssel vannak-e gondok, vagy talán a fogalmazás terén. Ugyanez a helyzet áll fenn abban az esetben is, amikor az emlékezeti terhelés mértékét változtatjuk, hiszen tanulóként változó lehet, hogy a kérdés megválaszolásához szüksége van-e a szövegre, vagy anélkül is sikerül neki. Utolsó példaként, nem hozhat jó eredményt az a tanuló sem a szövegértés terén, akinek már az olvasással gondjai akadnak, hiszen visszautalva a már említett példára, nem szaladhat a kisgyermek, ha a járása is bizonytalan még.

Ezeket a kritériumokat és befolyásoló tényezőket egy egyéni írásbeli értékelés egyértelműen fel tudja vázolni, mindezek mellett tökéletes útmutató is lehet egyidőben a pedagógusnak arra nézve, hogy mely területeken van szükség a tanulóknak a fejlesztésre. Hiszen amíg a nemzetközi és országos felmérések a szövegértést illetően az oktatáspolitikának és oktatáskutatóknak hasznosak, a tanítás tartalmának, módszertanának fejlesztéséhez, az ennél jelentősen alacsonyabb szinteken, osztályszinteken történő mérések a pedagógusoknak hasznosak az egyéni fejlesztések megalkotásában.

A differenciálás napjainkban már nem újkeletű dolog, sőt, nagyon fontos lenne minden pedagógus és tanuló számára. A különböző szinteken történő mérések és értékelések jól körülhatárolják a gondot, jobb esetben annak forrását is, ami által az egyéni fejlesztési terv, a differenciálás területei is



teljesen egyértelműek, legyen szó akár a célok, követelmények, tartalom, módszer, eszközök stb. egyénre szabásáról. Ebből kifolyólag a szövegértési képesség fejlesztése sem frontális szervezési formában történik, hanem az egyéni, páros és kooperatív munka részesítendő előnyben. Hiába szeretnénk az összes tanulót frontálisan szövegértésre tanítani különböző olvasási stratégiák alkalmazásával, amikor egyes tanulóknak az olvasási képessége sem érte el az életkor szintjét, mások pedig a szövegértést meghaladva már az értelmezés szintjén képesek szétszedni, átforgatni és átfogalmazni az adott szöveget. Minden pedagógusnak meg kell éretni, hogy a differenciálás ma már nem egy kiváltság és egy privilégium, hanem kötelesség, ha a cél valóban a tanulók fejlesztése. A már említett kritériumorientált értékelés lényege is az, hogy minden tanulót a saját szintjéhez képest kell haladásra segítenünk, nem pedig másokhoz viszonyítani és hasonlítani. Kisebb életkorban, kevesebb képesség birtokában még egyértelműnek tűnik, hogy nem szeretném azt, hogy egy SNI tanuló több betűt összeolvasva olvassa el a megadott szavakat, mint vele egykorú társai, amikor ő még a betűket sem ismeri fel. Neki az első lépés a betűk felismerése, s ha kis léptekben is, de az előrehaladás megfigyelése. Nagyobb életkorban is ugyanez kell legyen a szabály!

Amikor a szövegértésről beszélünk, legyen szó bármilyen típusú szövegről, a cél mindig ugyanaz: értsék meg a tanulók. De mit értsenek meg pontosan és hogyan? A megértéshez szükség van különböző gondolkozási műveletek alkalmazására (mégpedig: az információk visszakeresése, egyenes következtetések levonása, adatok és gondolatok értelmezése / összefoglalása) és nyelvi, tartalmi és szerkesztésembeli elemek mérlegelésére. Ezeket a gondolkozási műveleteket egyenként kell felmérni, tehát feladatonként csak egyet kell számonkérni a tanulóktól. (Erre a mintára vannak felépítve a PIRLS felmérések tesztfeladatai is. (Ambrus & Szántó, 2019, old.: 214)) Így könnyedén mérhető, hogy melyik az a gondolkozási művelet, amely helyesen funkcionál egyénileg a tanulóknál, illetve melyik, ami már nem, vagy csak részben.

Minden tanulási folyamat fontos eszköze a mérés, ami több szinten is visszajelezheti számunkra a haladást. Ez két oldalról megközelíthető, hiszen arra is fény derülhet a mérések és értékelések során, hogy a tanulók honnan hová fejlődtek, illetve, hogy melyik szinten rekedtek meg, valamint arra is, hogy a pedagógus által alkalmazott módszerek mennyire hasznosak és célravezetőek. Tudjuk azt, hogy bármiféle pedagógia tervezés előtt a legfontosabb dolog a cél meghatározása, s hogy valóban helyes és egyértelmű visszajelzést kapjunk a mérésekből, épp oly fontos a diagnosztikus, formatív és szummatív értékelés is, melyeknek bár különálló szerepük van, mégis szoros kölcsönhatásban és összefüggésben állnak egymással. Az említett lépések a szövegértés mérésében is nélkülözhetetlenek, hisz mindegyiknek saját, fontos funkciója van, kezdve a motiváló funkciótól, a predikciós funkción keresztül (kontrollál, tájékoztat stb.) egészen a tehetségfelismerő funkcióig.

A pedagógiai értékelés segítségével megállapíthatjuk, hogy a tanulók tudása és fejlődése mennyire van összhangban a tervezett célokkal és követelményekkel. A szövegértés értékelésének is alapvető célja, hogy szervezett módon információkat gyűjtsön, és azok alapján egyénileg visszajelezzen a tanulóknak. Ennek a fajta visszajelzésnek számos funkciója, szerepe van, melyek az egységes cél mellett, különálló részcélokat is szolgálnak. Ilyen cél például a tanulók motiválása, az elkövetkezendő tevékenység előrevetítése, annak megfigyelése, hogy megfelelő körülmények között zajlott-e le az adott tevékenység, a kiváló képességű tanuló felismerése, a helyes önértékelés kialakítása stb.

Összegzésként, tömören megfogalmazva, Lord Kelvin szavaival élve: „Amit nem tudunk mérni, azon nem tudunk változtatni”. Ebben a kijelentésben benne van a mérés és értékelés esszenciális szerepe, arra nézve, hogy fejlesztéseket tudjunk végezni, akár a tanulók, akár a pedagógusok módszereit

nézve. Ez a folyamat csak akkor mehet végbe, amennyiben megfelelő módszerek kerülnek alkalmazásra a mérések során, hiszen egy mérésnek helyénvalónak és pontosnak kell lennie ahhoz, hogy eredményeiből kiindulva változtatni lehessen a megfelelő irányba. A szövegértés egy olyan komplex rendszeren alapszik, melynek mérése és értékelése szintekként kell, hogy megtörténjen, tanulóként, egyénileg. Az írásbeli értékelésnek köszönhetően kellőképpen nyomon követhető, bármely irányba történő elmozdulása jól látható, és ez tudatos cselekvésre készíti a fejlesztő pedagógust.

### **Bibliográfia**

- Ambrus, Á., & Szántó, B. (2019). *Tanítói kézikönyv*. Marosvásárhely, RO: Kreatív Könyvkiadó.
- Csapó, B., & Csépe, V. (2012). *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest, HU: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gósy, M., (2009). *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése*. Budapest, HU: Nikol.
- Józsa, K., (2006). *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest, HU: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, pp. 365-397.
- Knausz, I., (2008). *Mit kezdünk az értékeléssel?* Budapest, HU: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság.
- Steklács, J., (2018). A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és nevelés*, pp. 30-49.

# SZÖVEGÉRTÉS MÉRÉSE IV. OSZTÁLYBAN

Csáky Apollónia, tanító

*Tabajdi Károly Általános Iskola – Nagyzerind, Arad megye*

Ez a 2018-ban írt dolgozat a negyedik osztálybeli szövegértés mérésének módszertani vonatkozásait kutatja. Az olvasás, maga az olvasáskészség, az értő olvasás az iskolai tanulás egyik alapvető előfeltétele, ezért a diákok szövegértési képessége meghatározza az iskolarendszer hatékonyságát. A szövegértés, az olvasástanítás eredményessége, a későbbiekben befolyásolni fogja a felnövekvő generáció életminőségét, helytállását az ország társadalmi-gazdasági fejlődésében. Ennek a felismerésnek a tudatában jelentős változáson ment át az olvasás fogalmának, funkcióinak értelmezése, az olvasás tanítása és a szövegértő olvasás képességének a mérése, értékelése.

Az értékelés eredményességét, az így nyert adatok hasznosságát meghatározza az, hogy mit és hogyan mérünk. Szintén a szövegértés eredményességét befolyásoló tényező lehet a szocioökonómiai státusz.

A szövegértés alapvető feltétele a későbbi szövegalkotásnak, mely a tömegnevelésben az iskolai anyanyelv-tanítás egyik legmostohább fejezete. Gyakran felmerülő kérdések: Mi befolyásolja az irodalmi szöveg feldolgozását? Milyen szempontokat kell figyelembe venni a szövegértést mérő feladatsor összeállításakor attól függően, hogy mennyire tud olvasni a gyermek?

A Nemzeti Értékelés (Evaluare Națională) bevezetése óta foglalkoztatott a kérdés, mennyire méri valójában ezek a tesztek a gyerekek szövegértését? Vagy csupán arra készítjük fel őket, hogy képesek legyenek kikeresni a helyes választ anélkül, hogy az olvasottakat valóban megértették volna? Tapasztalatom szerint sajnos inkább az utóbbi jellemzi a tanulók szövegértését. Igyekeznek a gyakorlatokon mihamarabb túljutni, nem ellenőrzik a válaszaik helyességét, csupán az emlékezetükre hagyatkoznak a szöveg első olvasását követően. Elvárják, hogy a tanító értelmezze számukra a kevésbé használatos, illetve ismeretlen szavakat, ahelyett, hogy a szöveg alapján próbálnák a jelentést megfejtetni.

A kutatás során tanulók olvasáshoz való hozzáállása, szocioökonómiai státuszuk mellett, megvizsgáltam elmúlt évek szövegértési vizsgafeladatainak tartalmát és fejlesztési követelményrendszerét, s a mérés értékelését. A Nemzeti Értékelés során használt feladatsorokat használtam, azon oknál fogva, hogy ezeket képzett feladatírók állították össze.

## *A kutatás bemutatása*

A nagyzerindi Tabajdi Károly Általános Iskolában dolgozom tanítóként. 2017-2018-as tanévben IV-es tanulókat tanítottam, 11 fiút és 3 lányt, akiknek többségét előkészítő osztály óta oktathattam. A kutatás a IV. osztályra korlátozódott. Az osztályban csak néhány olyan tanuló van,

akinek otthon rendezettek a körülményei. A tanulók közül többen halmozottan hátrányos helyzetűek. Vannak csonka családban élők, roma származásúak, akiknél otthon nem bevett szokás a rendszeres felkészülés az órákra, hátrányos körülmények között élők és speciális nevelési igényűek. A szülők közül nagyon kevésnek van felsőfokú végzettsége, néhánynak szakiskolája, a többieknek 8 osztálya, vagy ennél kevesebb. Többségük gyári munkás, aki 8-12 órás váltásban dolgozik, a gyerekükkel alig tudnak együtt lenni. Az osztály tanulóinak több mint feléről elmondható, hogy nem kapják meg otthonról a kellő szülői támogatást. Nincs otthon segítség, ellenőrzés, számonkérés.

Ebben a sokszínű környezetben kívántam az olvasás-szövegértés mérésének problémájára okokat, illetve megoldási lehetőséget találni. Többször is alkalmam volt részt venni, mint felkészítő tanár, illetve mint javító a Nemzeti Értékelés keretében szervezett vizsgákon. Előkészítő osztálytól kezdve hangsúlyt fektettem előbb a szóbeli szövegértés fejlesztésére (beszédértésre), majd az írott nyelvi szöveg megértésére. Előbbihez a Fejlesztés mesékkel, DIFER fejlődésvizsgáló rendszer kötetet használtam, (Nagy és tsai, 2015), mely rövid, tömör szövegeket tartalmaz, melyek után különböző gondolkozást fejlesztő kérdések vannak (emlékezetre vonatkozó, magyarázó, következtetést levonó stb.). Második, harmadik és negyedik osztályban írott, kompetenciaalapú szövegértő gyakorlatokat végeztünk. Megfigyeltük a feladattípusokat, megbeszéltük a szöveg feldolgozásának menetét. Pedagógusként tisztában voltam azzal, hogy három fő szintje van az olvasás megértésének, a szövegértésnek: a szó szerinti, az értelmező és a kritikai megértés. Az első szinten arra összpontosítottam, hogy olyan információk megtalálására kérjem a tanulókat, amelyek világosan szerepelnek a szövegben. Ahhoz azonban, hogy az olvasók képesek legyenek a szó szerinti jelentés megértésére, követelmény az olvasás folyékonysága és a szavak jelentésének ismerete a szövegkontextusban. Más szóval, ez a szint magában foglalja a felszíni jelentések megértését az olvasott kontextusban. Úgy tapasztaltam, hogy tanulóim többsége nehézségekbe ütközik ezen a szinten.

A gyakorlatok során eljutottunk az értelmező szintre. A különbség e szint és az első szint között az, hogy a tanulók ezen a szinten mélyebb jelentéseket keresve olvasnak. A tanulóknak képesnek kell lenniük a különböző gondolatok közötti kapcsolatok meglátására, felismerésére, ezért tudniuk kell, hogy a gondolatok hogyan függnek össze, és látniuk kell a gondolatok rejtett jelentését is. Megkértem őket, hogy következtetéseket vonjanak le, általánosítsanak és végkifejleteket jósoljanak meg. Ezen a szinten a tanárok több kihívást jelentő kérdést tehetnek fel. Például a gyermek 1. Rendezze újra a szövegben tárgyalt gondolatokat vagy témákat, 2. Magyarázza el, mi volt a szerző célja a szöveg írásakor, 3. Összegezze a fő gondolatot, akkor, ha ez nem szerepel kifejezetten a szövegben, 4. Válasszon olyan következtetéseket, amelyek levonhatók az olvasott szövegből! Ez a szint már csak néhány tanulóknak nem jelentett problémát.

A szöveg megértésének harmadik szintje, a kritikus olvasás, s ennek értékelése csak akkor következik be, ha az olvasók megértették az író által bemutatott gondolatokat és információkat. Ezen a szinten a tanulók feltételezhetően rendelkeznek a következő képességekkel: 1. a képesség, hogy felismeri a lényeges kijelentéseket, 2. a tények és vélemények megkülönböztetésének képessége, 3. a szövegben megadott információk megítélése. Tanárként úgy tapasztaltam, hogy a feladatok elsősorban szó szerinti megértési kérdéseket kérnek a tanulóktól, illetve mi tanárok is. De az olvasás több, mint az alap olvasási készség és az olvasott információ visszahívási alapképessége. Sok diák csak a szavak és mondatok felületi jelentését veszi észre. Nem aktiválják a már meglévő ismereteiket. Amikor ezek a tanulók ismeretlen szavakkal találkoznak, akkor általában nem tudják, mihez kezdjenek. Megvizsgáltam egy kérdőív segítségével az olvasással kapcsolatos érzéseiket, szokásaikat. Az osztályomból tíz tanuló vállalta, hogy őszintén válaszol és kitölti a kérdőívet.

A tanulók olvasási jártassága és teljesítménye összefüggésben áll az érdeklődésükkel és olvasási vágyukkal, melyek a motiváltsággal és a megértéssel hozhatók kapcsolatba. A kérdőív, mely Allan Wigfield és John Guthrie (Wigfield és tsai, 1996) tanulmánya alapján készült, különböző olvasási motivációkra kérdez rá, mint: kihívás, érdeklődés, részvétel, fontosság, hatásosság, osztályzatok/minősítés, elismerés, verseny, társadalmi, megfelelés és munka elkerülése.

Három csoportba sorolhatjuk őket: az első a kompetencia és a hatékonysági meggyőződés. A második csoport, az olvasási célok, magukban foglalják a kíváncsiságot, a részvételt, a fontosságot, az elismerést, a fokozatokat és a versengést. Végezetül a harmadik csoport az olvasás társadalmi céljait méri. Egyedi elemek értékelik az önhatékonyság, a kihívás és a munka elkerülésének dimenzióit. Az olvasás indítékát befolyásolja, hatással van rá a motiváció, az értékek és a célok. A 40 kijelentés úgy van kialakítva, hogy a gyerekek mindegyikre egy 1-től 4-ig terjedő skálán válaszolnak, ahol 1 = nagyon különbözik tőlem, 2 = egy kicsit különbözik tőlem, 3 = egy kicsit olyan, mint én, és 4 = nagyon olyan, mint én. A nagyobb értékek erősebb tulajdonságokat feltételeznek.

Az osztályomban a kérdőívet kitöltő tanulók csupán fele tartja magát jó olvasónak, és végzi el az olvasási feladatot a tanár kérelmei szerint. Több mint a fele belefedekez az olvasásba, s tudja, mit szeretne olvasni. Kevesebb mint a felét nem motiválja olvasásra egy hallott érdekesség, nem gondolja úgy, hogy olvasással többet tanul, s nem fontos számukra, hogy minden olvasással kapcsolatos feladatot befejezzenek. Érdekes módon minden megkérdezett szeret legjobban lenni az olvasásban, habár nagyon különböző szinten olvasnak. Közel mindenki szereti, ha ő az egyetlen, aki tudja a választ, igyekeznek a társaiknál több jó választ adni, hamarabb befejezni az olvasást, mint a többiek. Sokan szeretik, ha megdicséri őket a tanár, a jobb minősítésért olvasnak, de ha érdekes a szöveg nem számít a nehézsége. Nem beszélgetnek arról mit olvasnak, nem olvasnak utána szabadidős tevékenységeiknek, a szülők nem dicsérik őket a jó olvasásukért, ők nem számolnak be a szövegértésre kapott minősítésről a szüleiknek. Senki nem jár közülük könyvtárba, kevesen olvasnak fel. Egy részük szeret segíteni az osztálytársaknak az olvasásban.

Legtöbbször próbálnak időben végezni az olvasnivalóval, fele azért olvas, mert kötelező, nem szeretik a szavak jelentésére vonatkozó kérdéseket, a túl sok szereplőt és a túl hosszú szavakat. Összességében, ami negatívumot jelöltek az olvasással kapcsolatban, azokkal mind szembesülnek a szövegértés felmérése során. Így magyarázatot nyer az elvártnál gyengébb teljesítmény. A sok gyakorlás ellenére azt tapasztaltam, hogy a tanulók többsége csak egyszer olvassa el a szöveget, nem tér vissza rá, hogy ellenőrizze a válasza helyességét, sőt olyannal is találkoztam, aki úgy akart hozzákezdeni a megoldáshoz, hogy előbb a kérdéseket olvasta el, remélve, hogy rápillantva a szövegre vagy részenkénti olvasással megtalálja a választ. Felmerül a kérdés, hogy azoknál a tanulóknál, akik még negyedik osztályban is nagymértékű veszteséggel kerülnek szembe a vizsgafeladattal (gyengén olvasnak, lassú tempóban stb.) alkalmas-e a Nemzeti Fejlesztés vizsgára összeállított 2-2 és fél oldalas, 12-es betűtípussal szedett szöveg.

A vizsga során a szöveg tényleges megértésének méréséről vagy csupán arról kapunk képet, hogy a tanuló tudja, melyik feladattípusnál milyen formában kell válaszolnia (keretez, összeköt, aláhúz stb.), de nem törekszik a szöveg tényleges megértésére, s ezért ad sok esetben helytelen választ.

Vizsgálatok azt mutatják, hogy a szocioökonómiai státusz erősen meghatározza a legtöbb kognitív képesség, kompetencia, valamint tantárgyi teljesítmény alakulását, nagyobb valószínűséggel

fordulnak elő olvasási nehézségek azon gyermekek körében, akik alacsony jövedelmű és alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei, de azt nem tárták még fel, hogy a szövegértést, hogyan és milyen mértékben befolyásolja ezen háttérváltozó. Ezen tényezők közül már egy önállóan is negatívan befolyásolhatja a későbbi olvasási teljesítményt.

A kutatás során feltételeztem, hogy:

1. A feleltválasztós feladatsor alkalmat ad a gyenge szövegértéssel rendelkező tanulónak arra, hogy olvasás nélkül, esetleg átfutva a szöveget, helyes válaszokat adjon.
2. Csak az egyéni adottságok figyelembevételével lehet mérvadó a mérés.
3. A feladatmegoldás pontossága nagyban függ a feladat típusától, esetleg újszerűségétől.
4. A szövegek közül a mesékben érnek el jobb eredményt, szemben az elbeszéléssel.

A vizsgálat hatékonyságának céljából módszertanilag a megfigyelést, tesztlapot, és a kérdőívet választottam. A kutatás évében az előző években kijelölt Nemzeti Értékelés során használt szövegek feldolgozását végeztük, illetve különböző kompetenciaalapú szövegeket dolgoztunk fel hasonlóképpen. A megfigyelés módszerét alkalmazva, mely jellegzetesen folyamatkövető módszer, azt vizsgáltam elsősorban a szövegek feldolgozása során, hogy milyen problémák merülnek fel a feladatokkal, a megértéssel kapcsolatban. Mennyire sajátították el a tanulók a már tanultakat, tudják-e alkalmazni, felidézni az elsajátított ismereteket (szövegfeldolgozás menete, cím jelentősége, szereplők megfigyelése, sorrendiség, rokon értelmű szavak megfigyeltetése, tulajdonságok és szereplők egyeztetése, saját vélemény megfogalmazása.)

A szövegek feldolgozását októberben kezdtük, s két heti rendszerességgel oldottuk meg a Nemzeti Értékelés által összeállított vizsgafeladatokat. 2014 az az év, mikortól évente, kötelező módon megrendezésre kerül ez a kompetencia-felmérés. Az évek során változott a terjedelme, a szövegek típusa. A megoldandó feladatok száma, 15, azonos maradt, de típusában változott. A következő években az írásos, nyílt végű válaszadásról áttevődött a hangsúly a feleltválasztós válaszokra. Az olvasási képesség mérésekor - a teljesség igénye nélkül - a következő itemtípusokkal találkozhattunk 2014-től 2018-ig:

- Keretezd be a helyes válasz betűjelét! (kérdésre vonatkozóan, közmondás értelmezésére vonatkozóan, szereplőkre, helyszínre, szómagyarázatra, eseményekre vonatkozóan)
- Társíts a szöveg alapján, majd töltsd ki a táblázatot!
- Keresd meg a szövegben a következő kifejezések rokon értelmű párját!
- Fogalmazd meg, és írd le a saját szavaiddal!
- Döntsd el, hogy az alábbi mondatok igazak-e vagy hamisak!
- Folytasd a megkezdett mondatokat a történet alapján a te szavaiddal!
- Karikázd be a helyes sorrend betűjelét!
- Társítsd a szereplőket tulajdonságaikkal a szöveg alapján, majd töltsd ki a táblázatot!  
Társítsd összehúzással a szöveg alapján, majd töltsd ki a táblázatot!
- Egészítsd ki a mondatokat a megfelelő szavakkal!

A feladatoknál az olvasási fokozatok beazonosítására a következő elnevezéseket használtam: szó szerinti olvasás (adatkikereső), értelmező olvasás, kritikai olvasás (elbíráló) és kreatív olvasás. Meghatározóak az információ-visszakeresés és a következtetési gondolkodás szintjéhez tartozó szövegértési folyamatok. Fontos kritérium, hogy a szövegek tartalmukat tekintve közel álljanak a tanulók mindennapi életéhez, és kevés elvont fogalmat tartalmazzanak.

A kutatás során a 2018-as eredmények mérését elemeztem, ezért ezt a két szövegértési feladatlapot értékeltem ki.<sup>11</sup> Az első feladatlap Móra Ferenc *A ködmön* című írását tartalmazza. A második feladatlap szövege egy magyar népmese, az *Aranyászoló pintyőke*. Mindkettőhöz 15-15 feladat társul. A tanulók közül heten az 1-es, heten a 2-es feladatlapot kapták. Véleményem szerint a két feladatlap nem volt azonos nehézségi szintű.

Az első feladatlap. Móra Ferenc: *A ködmön*

Szövegformátum: folyamatos, olvasási cél: élményszerző, olvasási szituáció: személyes

1. feladat: Olvasási fokozat a feladatnál: adatkikereső.

Itemformátum: feleletválasztós, gondolkodási művelet: információ-visszakeresés.

2. feladat: Olvasási fokozat a feladatnál: értelmező.

Itemformátum: feleletválasztós, gondolkodási művelet: információ-visszakeresés, értelmezés, szóismeret vagy a jelentés kikövetkeztetése a szöveg alapján.

3. feladat: Olvasási fokozat a feladatnál: adatkikereső.

Itemformátum: feleletválasztós, gondolkodási művelet: információ - visszakeresés negatív előjellel.

4. feladat: Olvasási fokozat a feladatnál: adatkikereső és értelmező.

Itemformátum: feleletválasztós, gondolkodási művelet: információ-visszakeresés.

5. feladat: Olvasási fokozat a feladatnál: értelmező.

Itemformátum: feleletválasztós, gondolkodási művelet: értelmezés-integráció.

6., 7., 8., 9. feladat: Olvasási fokozat a feladatnál: értelmező.

Itemformátum: feleletválasztós, gondolkodási művelet: információ-visszakeresés, értelmezés-integráció.

A tizedik feladattól a kritikai és kreatív olvasási fokozatot igénylő gyakorlatok következnek.

10. feladat: Olvasási fokozat a feladatnál: kritikai és kreatív.

Itemformátum: feleletválasztós, gondolkodási művelet: értelmezés.

---

<sup>11</sup> <http://subiecte2018.edu.ro/2018/evaluarenationala4/teste/>

11. feladat: Olvasási fokozat a feladatnál: kritikai és kreatív.

Itemformátum: kiegészítő, gondolkodási művelet: értelmezés, reflexió.

12. feladat: Olvasási fokozat a feladatnál: kritikai és kreatív.

Itemformátum: eldöntendő, gondolkodási művelet: értelmezés, értékelés és reflexió.

13. és 14. feladat: Olvasási fokozat a feladatnál: kritikai és kreatív.

Itemformátum: kiegészítendő, gondolkodási művelet: értelmezés, értékelés és reflexió.

15. feladat: Olvasási fokozat a feladatnál: kritikai és kreatív.

Itemformátum: önálló szövegalkotás, gondolkodási művelet: értelmezés, integráció és reflexió.

A második feladatlap itemei csupán néhány helyen térnek el az első feladatlap itemeitől. 1., 2., 3., 4., feladatok típusai megegyeznek. Az ötödik és hatodik esetében a teljes történet értelmezésére, az információk integrálására is szükség van.

5. feladat: Itemformátum: sorrendiség felállítás, gondolkodási művelet: értelmezés-integráció.

6. feladat: Itemformátum: feleletválasztós, társítás, gondolkodási művelet: értelmezés-integráció.

7., 8. feladat: Itemformátum: feleletválasztós, gondolkodási művelet: értelmezés-integráció.

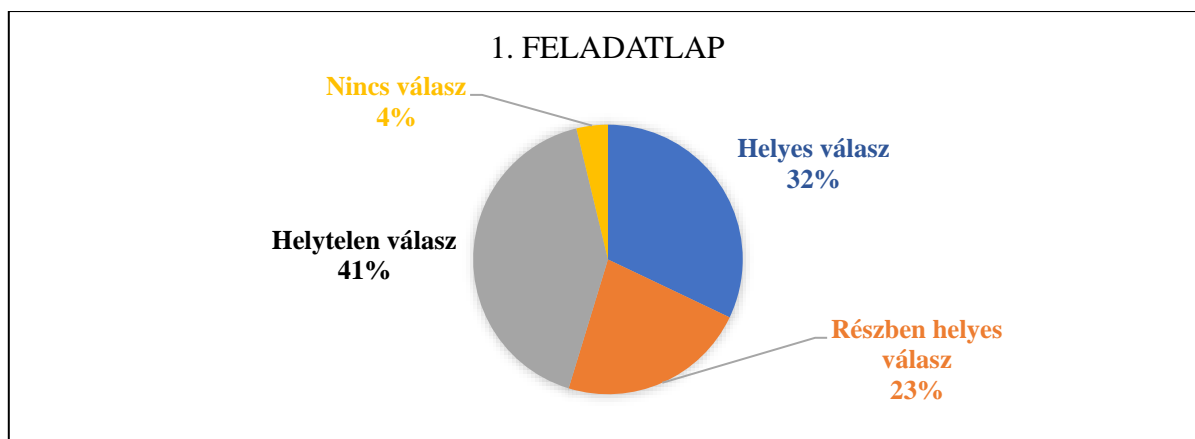
9. feladat: Itemformátum: feleletválasztós, gondolkodási művelet: információ-visszakeresés

A tizedik feladattól szintén a kritikai és kreatív olvasási fokozatot igénylő gyakorlatok következnek.

Láthatjuk, hogy a szó szerinti olvasás tekintetében a feladatok többsége a nyilvánvaló ismeretekre, adatokra való rákérdezésből áll. De a feldolgozandó szövegek hosszabbak egyrészt, mint a tankönyvekben, feladatlapokban szereplő szövegek, másrészt kevésbé kapcsolódnak a gyerekek közvetlen környezetéhez: bonyolultabb, elvontabb mondanivalójú - például erkölcsi tanulságokat tartalmazó - történet is van köztük.

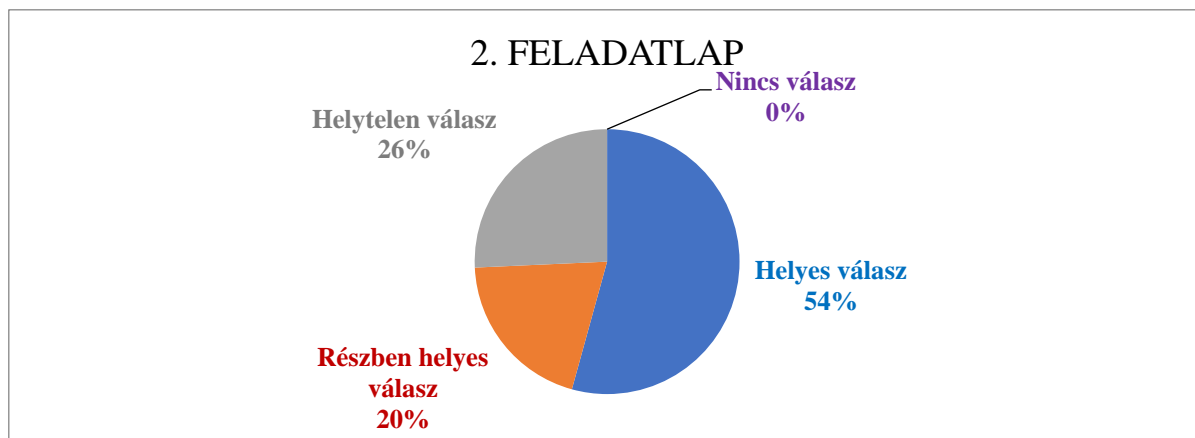
A feladatlapok kiértékelése során megfigyeltem, hogy azok a tanulók, akik tudnak olvasni, de nem szeretnek, kevés az önbizalmuk, sokszor feladják, vagy összezapják a munkájukat, kihagyták azt a feladatot, mely írásos válaszadást igényelt. Mások a felkészülés során sokszor olvasás nélkül kezdték el a feladatok megoldását. Feltételezem, voltak olyan tanulók, akik az alacsony szintű szókincsük miatt nem értették a ködmönről szóló elbeszélést, melynek nyelvezete távol áll tőlük. A helyes válaszok, illetve a részben helyes válaszok többsége a feleletválasztós, illetve az eldöntendő társításos és igaz-hamis feladatokból adódnak.





7. ábra: Az 1. feladatlapot oldó tanulók eredményei százalékban

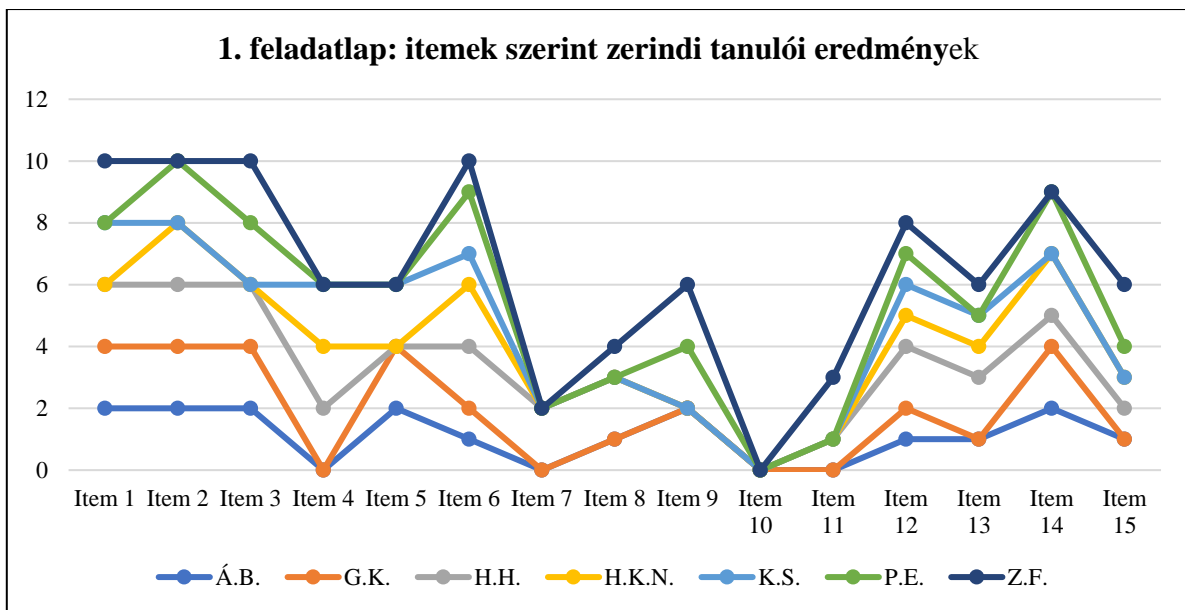
Akik izgulnak vizsgázás közben, hiába vannak a legjobb olvasók között, sok részben helyes vagy helytelen választ adtak. A feleletválasztós feladatoknál tipikus hibák voltak, nehézséget jelentett a szövegben megjelenő explicit információ azonosítása. Pedig ezek legtöbbször a szöveg elején jelennek meg. A téves válasz oka lehet, hogy nem értették meg a kérdést vagy nehézséget okoz a részletes válasz kikeresése. Mire végigolvassák a szöveget elfelejtik az elején olvasott tartalmat, s ha nem olvassák újra részleteiben a történetet csak emlékezetből próbálják megválaszolni a kérdést.



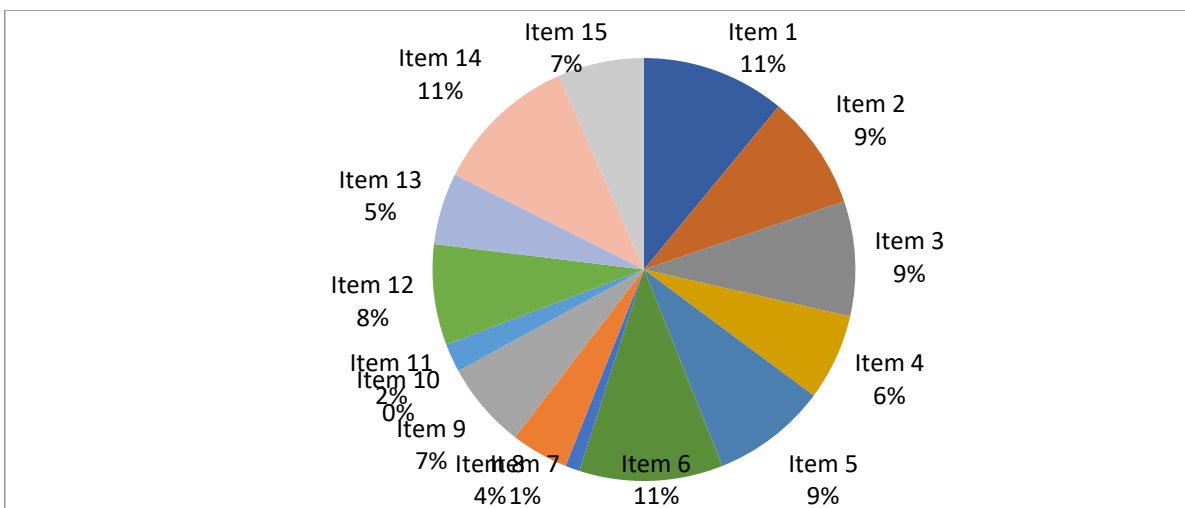
8. ábra: A 2. feladatlapot oldó tanulók eredményei százalékban

A hátrányos helyzetű tanulók közül is sokan adtak helyes válaszokat, de egyikük sem törekedett minden feladat megoldására.

Ahhoz, hogy megvizsgálhassam, mely típusú feladatok jelentettek gondot a tanulóknak, a helyesen megoldottakra 2 pontot, a részben helyesekre 1 pontot és a helytelenekre vagy meg nem oldottakra 0 pontot adtam. Az alábbi grafikon a gyerekek egyéni teljesítményét is jól mutatja itemek szerint.

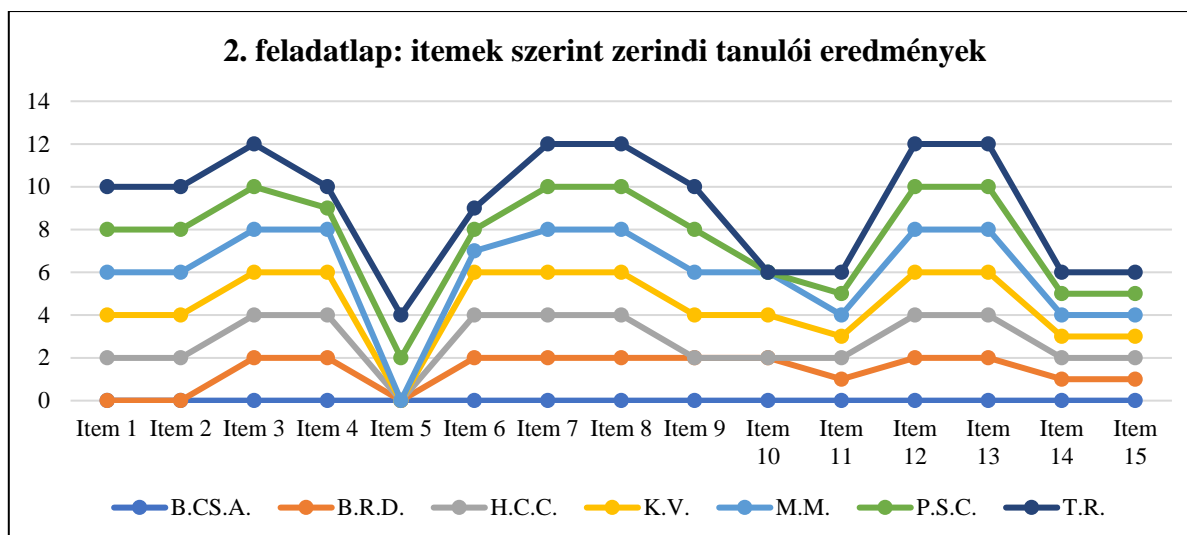


9. ábra: Az 1. feladatlapot oldó tanulók eredményei itemek szerint

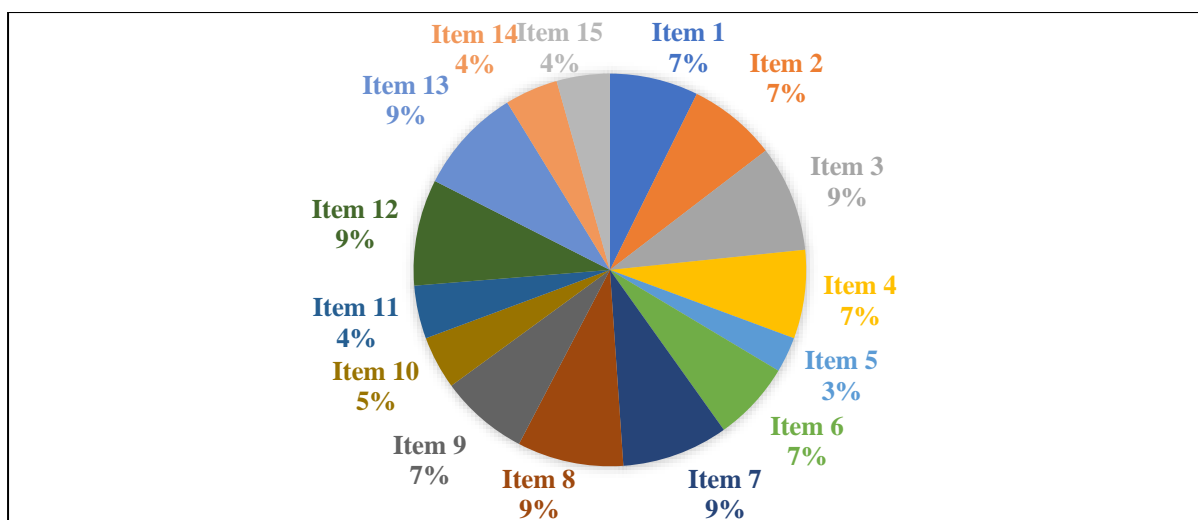


10. ábra: Az 1. feladatlapot oldó tanulók eredményei itemek szerint százalékban

A zerindi tanulók közül, akik az 1. feladatlapot kapták (*Móra Ferenc: A ködmön*), senki nem adott helyes vagy részben helyes választ a 10-es itemre, mely kritikai gondolkozást igényelt, értelmezni kellett Balla bácsi viselkedését a ködmönrel kapcsolatban. Gondot okozott továbbá a 7-es, 8-as, 11-es itemek megoldása is, ezek még az 5%-t sem érték el. Ezeknek a megoldásához szóismeretre, a rokon értelmű szavak kikeresésére a szövegből, valamint véleménynyilvánításra lett volna szükség arról, hogy miért volt "csudaködmön" az ócska ruhadarab. Legmagasabb, 11%-ba az 1-es, 6-os és 14-es itemeket oldották meg. Ezek feleletválasztósak, illetve rövid kiegészítendő feladatok voltak.



11. ábra: A 2. feladatlapot oldó tanulók eredményei itemek szerint



12. ábra: A 2. feladatlapot oldó tanulók eredményei itemek szerint százalékban

A zerindi tanulók közül, akik az 2. feladatlapot kapták (*Aranyzóló pinyőke, népmese*), mindenik feladatra adtak válasz. Gondot okozott az 5-ös, 11-es, 14-es, 15-ös itemek megoldása, ezek még az 5%-t sem érték el. Ezeknek a megoldásához az információ rendezésére, emlékezetre lett volna szükség, hogy a helyes sorrendet felállítsák, valamint kritikus gondolkozásra, értelmezésre, hogy indokolni tudják kik jártak jól a mesében, miért bujdosott el a két idősebb testvér, s milyennek képzelik külsőleg és belsőleg a varázserővel bíró aranyzóló pinyőkét. Legmagasabb, 9 %-ban az 3-as, 7-es, 8-as, 12-es és 13-as itemeket oldották meg. Ezek feleletválasztósak, igaz-hamis, illetve szólásmondás, közmondás értelmező feladatok voltak. Habár az egy itemre jutó helyes megoldás százaléka kevesebb, mint az első feladatlapnál, de a megoldott feladatok számának aránya magasabb. A SNI tanuló kivételével, a többi hátrányos helyzetű tanuló jól teljesített, 1-3 rossz választ adtak csupán.

### *Következtetések*

Az olvasás- és írástanulással párhuzamosan a tanító feladata az is, hogy az irodalmi szöveg rejtelmait is feltárja a tanulók előtt, illetve, hogy kifejlessze az irodalmi kompetenciát és az olvasási stratégiát, vagyis bevezesse az alsó tagozatos gyermeket a szövegértés világába.

A kutatás kimutatta, hogy a szövegértés-szövegalkotás területén mutatkozó gondok, az azonos évfolyamra járó tanulók közötti képességbeli különbségek radikálisan megnőnek, ha nem vesszük figyelembe az egyéni adottságokat, a szocioökonómiai helyzetet. A hátrányos helyzetű tanulóknak több időre van szükségük az alapvető készség és képesség optimális elsajátítására, nem elég számukra az 2-4 év, nem beszélve a bonyolultabb, összetettebb készségek és képességek elsajátításáról, mely 5-10 évet is igénybe vesz. E tényeket a közoktatás gyakorlata figyelmen kívül hagyja. A felső osztályokba lépve az iskola a szövegértést, az olvasást, a szövegalkotást megszerzett készségnek/képességnek tekinti, ezért gyakran mechanikus eljárásként végezteti a tanulókkal. Aki pedig lemarad, az kimarad. Pedig ezeknek a készségeknek, képességeknek a megszerzése nem egy tantárgyhoz köthető feladat.

Másik probléma az olvasásra szánt szövegek tartalma, mely sokszor életidegen a tanulók szempontjából, nem veszi figyelembe, hogy a megcélzott korosztály mely szerzőkre, illetve művekre nyitott. Ezt tapasztaltam *A ködmön* című olvasmánnyal kapcsolatban is. A tanulók többségének idegen nyelven írottnak tűnt a régies kifejezések miatt. Igen, szükséges az ilyen típusú szövegek ismerete, feldolgozása, de nem egy Nemzeti Értékelés keretén belül. Évek óta úgy tapasztalom, hogy a feladatlapok nem azonos nehézségi fokúak, de a tanító nem határozhatja meg, hogy ha ez már így van, kinek adja a "könnyebb" szöveget.

A tanórán kevés idő jut a véleménynyilvánításra, következtetések levonására, sokszor adatkikeresés, vázlatkészítés, olvasónapló készítés tanítása folyik, hiszen ezekre is nagy szükségük lesz a tanulóknak a felsőn. Másik probléma, hogy általában ugyan azok a tanulók mondanak szívesen véleményt, az erre felszólítottak sokszor az előttük szólóként ismétlik meg. Az itt elemzett eredmények is mutatják, hogy sokan nem is próbálják megoldani ezeket a feladatokat, gondot okoz a saját vélemény megfogalmazása, az indoklás, a saját szavainak a használata egy már megkezdett mondat kiegészítésekor. Nem egyértelmű, hogy a feladatok pontos megoldását befolyásolja-e a feladat típusa, sem az, hogy a feleletválasztós feladatok esetleg könnyebbséget jelentenek a helyes válaszadásban. Sok helytelen válasz valószínűleg csupán figyelmetlenségből adódik. Például azért, mert azonos betűvel kezdődik a szó vagy hasonló hangzású. De ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy nem értette a tanuló, amit olvasott.

A kutatás eredményéből leszűrhető legfontosabb tanulságok: szöveghez kapcsolódó feladatok révén segítsük a tanulókat felfedezni a szöveg szépségét és összetevőit, s aktivizáló, tevékenykedtető módszerek elsajátításával motiváljuk a gyerekeket, az önkifejezésre, a véleményezésre, s ezáltal csökkenthetjük a tanulók kudarcait, és növelhetjük sikerességük esélyét az iskolában.

## Bibliográfia

- Balázsi Ildikó, Szabó Annamária, Szabó Vilmos, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó. (2006). *Országos kompetenciamérés 2004. Összefoglaló tanulmány*. Budapest, HU: SuliNova Kiadó.
- Block, C. C., Gambrell, L. B. és Pressley, M. (2002, szerk.). *Improving comprehension instruction*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Bóna Judit. (2013). *A hallás utáni szövegértés életkori sajátosságai*. Beszéd- és szövegértés, Ada, SR: Szarvas Gábor Nyelvművelő Napok.
- Bradea, A., Peter, K., (coord.). (2011), *Abordarea integrată a curriculumului la ciclul primar*, Oradea, RO: Editura Universității din Oradea
- Chirimbu, S., Peter, K., Drugaș, I., (coord.), (2014). *Investing in...interdisciplinary studies and special integrated education*. Santa Monica, USA: Conference Proceedings, Josh Jones Publisher
- Csapó Benő és Csépe Valéria. (2012, szerk.). *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest, HU: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő, Steklács János és Molnár Gyöngyvér. (2015). *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest, HU: <http://ofi.hu/kiadvany/az-olvasas-szovegertes-online-diagnosztikus-ertekelesenek-tartalmi-keretei> Letöltve: 2018.03.19,
- Domonkos Gáborné, Horváthné Németh Mária Márta. (2009). *Szövegértés-szövegalkotás kompetencia alapú oktatás bevezetése, „A szili mikrotérségi iskola kompetencia alapú oktatásának fejlesztése”*, Budapest, HU: TÁMOP Kiadás
- Fóris-Ferenczi Rita. (2006). *Anyanyelv-pedagógia (Kísérlet az elméletek és a gyakorlat egybehangolására)*, Kolozsvár, RO: Ábel Kiadó.
- Fóris-Ferenczi Rita. (2015). *Együtt olvasni jó!* Kolozsvár. RO: Egyetemi Műhely Kiadó.
- Gombos Péter. (2014). *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*, Budapest, HU: Magyar Olvasástársaság.
- Gósy Mária. (2005). *Pszicholingvisztika*, Budapest, HU: Osiris Kiadó.
- Keene, Ellin Oliver, Zimmermann, S., (1997). *Mosaik of thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*, Portsmouth, UK: Heinemann.
- Kingstone, A. (1967). *Some thoughts on reading comprehension*. In: Hafner, L. (1967, szerk.): *Improving reading comprehension in secondary schools*, (72-75). New York, USA: Macmillan.
- Molnár Emese. (2013). *A szövegfeldolgozás elmélete és gyakorlata alsó tagozaton*, Szeged, HU: Szegedi Tudományegyetem, „Mentor(h)áló 2.0 Program” [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_szvegfeldolgozs\\_elmlete\\_s\\_gyakorlata\\_als\\_tagozaton/index.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_szvegfeldolgozs_elmlete_s_gyakorlata_als_tagozaton/index.html) Letöltve: 2017.12.16
- Nagy József, Nyitrai Ágnes, Vidákovich Tibor. (2015). *DIFER - Fejlesztés mesékkel*. Budapest, HU: Mozaik Kiadó.
- Noveanu, Gabriela Nausica. (coord). (2013), *Provocarea lecturii. Ghid metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptare a mesajului scris*, București, RO: Editura Didactică și Pedagogică.
- Peter, Karla, Coturbaș, L.. (2012). *The development of inter-modal perception in the case of children with learning difficulties*, Romanian Journal of School Psychology, Volume 5 number 9/June 2012, ([www.ceeol.com.aspx.publicationlist.aspx](http://www.ceeol.com.aspx.publicationlist.aspx))
- Popa, Carmen. (2011). *Rezultate privind nivelul deprinderilor de corectare reciprocă ale elevilor din clasele a III-a și a IV-a ca urmare a aplicării modelului cooperant Learning together*, Revista de Pedagogie nr. 3, București, 73-85.

- Popa, Carmen. (2011). *Validating The Classroom Life Instrument on the Romanian sample population*, Pedagogy: theory and practice, ediție specială: Education and Civic Society, (553-567). Liepaja, LV: International Academy for the Humanization of Education and Liepaja University.
- Schnotz, Wolfgang és Molnár Edit Katalin. (2012). *Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai*. In: Csapó Benő és Csépe Valéria. (2012. szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez az első hat évfolyamon*. (87-136). Budapest, HU: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Snow, C. , Sweet, A.P., Alvermann, D.E., Kamil, M.L., & Strickland, D.S., (2002). Merisuo-Strom, Tuula, (2007), *The development of pupils' reading comprehension skills during the first six school years* Paper presented at the European Conference on Educational Research, Ghent, BE: University of Ghent
- Wigfield, Allan, Guthrie, John T. (1996). *A Questionnaire Measure of Children's Motivations for Reading. Instructional Resource No. 22*. Maryland, USA: National Reading Research Center, University of Maryland College Park, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394137.pdf>.  
Letöltve: 2018.05.31

# AZ OLVASÁSI TEMPÓ, AZ ÍROTT SZÖVEGÉRTÉS ÉS A BESZÉDÉRTÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI

Petyár Ágnes, tanító  
Szacsvey Imre Általános Iskola, Nagyvárad

## *Elméleti rész*

A pedagógusok, az iskolai évek során, nagy hangsúlyt fektetnek a jó olvasási készség és a szövegértés fejlesztésére, hiszen tudjuk, hogy az olvasás és az írás, a szövegértés, valamint szövegalkotás mind-mind nagyon fontos kompetencia a gyermekek anyanyelv használatában. Mindezek segítik a gyermekeket a körülöttük levő világ felfedezésében, saját gondolataik, érzelmeik kifejezésében, és abban is, hogy sikeresek legyenek a tanulásban és később a munkában, általuk megtanulnak önállóak lenni (Gósy, 2005; Tóth, 2006). Ugyanakkor ezek a folyamatok elengedhetetlenek a kapcsolattartás, azaz a szocializáció létrejöttében is.

Míg régen az írás és az olvasás elsajátításának lehetősége kiváltság volt, ma már a gyermekek alapvető joga, sőt kötelező és elvárt ezek ismerete és helyes használata a társadalmi beilleszkedéshez. Véleményem szerint a pedagógus egyik legfontosabb feladata, hogy megtanítsa ezeket a készségeket, ugyanis az anyanyelv-használat az élet minden területén alapvető eszköz.

A hallott szövegértés kulcsfontosságú szerepet tölt be a tanulás során, leginkább olyan esetekben, amikor egy gyermeknek más személytől elhangzott szövegeket kell megértenie. A hallás utáni megértésnek fontos pedagógiai szerepe van, ugyanis az iskolák egy kommunikációval átszőtt közeget jelentenek, az ide járó gyermekek különböző tapasztalatokkal, igényekkel, képességekkel és érdeklődéssel rendelkeznek. Nagyon fontos az, hogy a gyermekek megtanulják kiszűrni a fontos információkat, tudniuk kell, hogy milyen elhangzott információkat kell megtanulniuk és, hogy milyen felsorolt információkat kell figyelemmel kísérniük. Az auditív tanulási stílussal rendelkező személyek könnyebben tanulnak hallás útján (Imre, 2008. id. Kahler).

A beszédmegértés modellje szerint a beszédfeldolgozás, (amely magába foglalja a megértés részfolyamatait is), hierarchikus szintekből áll, amelyek egymásra épülnek és hatnak is egymásra (Bartha, 2016.). A magasabb szintű feldolgozások csak akkor mennek végbe, hogy ha az alacsonyabb szintek hatékonyan működnek. (lásd. 12. ábra)



13 ábra: A beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje (Gósy 2000a: 15. o.)

Az első szint, vagyis a hallás a környezet hangjelenségeinek érzékelését jelenti, azok felerősítését, irányuk meghatározását a hallószerv (fül) által, majd a hangok továbbítását és dekódolását. Ha biológiai értelemben szeretnénk beszélni a hallásról, akkor azt mondhatjuk, hogy a fül megfelelő működését jelenti, vagyis a hallóidegek és a hallópálya segítségével elősegíti a hangok eljutását az agy megfelelő területére, mely a hallásért felelős (viszont így nem megy végbe a megértés is). Fülünk képes sokféle hangot megkülönböztetni, viszont az emberi beszéd megkülönböztetése összetettebb folyamatot vesz igénybe.

Miután végbement a hallás, azaz az akusztikai feldolgozás az értelmezés folyamata következik, a szegmensekké alakítás, majd a hallottakhoz jelentést kapcsol az olvasó, ezt követi a szótagok felismerése és értelmezése. A szótagok értelmezése azért fontos, mert segítséget nyújt a nagyobb szegmensek, az összefüggő beszéd értelmezéséhez. A beszédészlelés folyamatában fontos megemlíteni az ún. percepció bázist, ugyanis ez nyelvspecifikus, segíti megérteni a különböző nyelveket. Bár minden ember hallószervének felépítése azonos, mégis a percepció bázis segít a nyelvek megkülönböztetésében. Az akusztikai szinten a hangok felismerése mellett végbemegy a szavak elejének és végének elkülönítése is, melyet a hangok elhatárolása követ (Bartha, 2016.). Ez a folyamat előkészíti a fonetikai szintet, itt már az emlékezet is szerepet játszik, összetettebb folyamat.

A fonetikai szinten határoljuk be, hogy milyen hangot hallottunk, illetve ugyanezen a szinten alkotunk előfelvetést a hallott jelről. Fonetikai elemzés során a hallott információk egy tárbba kerülnek, amely aktív marad, információit előhívhatjuk szükség esetén, lehetővé teszi, hogy kiválasszuk a szükséges információkat és csak azokat hívjuk elő. A következő lépésben megy végbe a fonológiai észlelés, melyben kulcsfontosságú szerepet játszik a munkamemória, amely, ha rossz teljesítményt mutat, az eredmények is gyengék lehetnek. A beszédészlelési folyamat végén megy végbe a szó megtalálása, „amikor a feltételezett jellemzők és a szótagra vonatkozó ismeretek összeadódnak” (Bartha, 2016. 37. o.).

A beszédészlelés szintjét a beszédmegértés szintje követi, mely a jelrendszer értelmezését jelenti, azaz a folyamat során felismerjük a szavakat, mondatok egymásutánosságát és végbemegy a szóértés, mondatértés és szövegértés (Bartha, 2016. id. Gósy). Az utolsó szinten, azaz az asszociációk



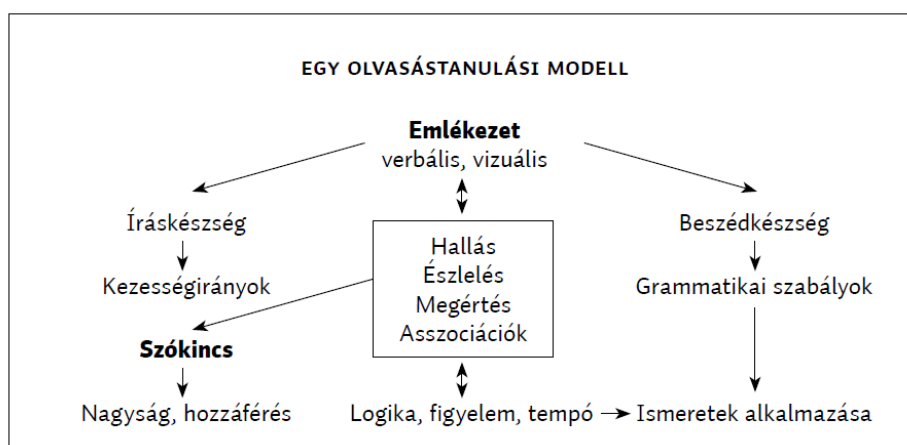
szintjén a szöveggel kapcsolatos gondolatainkat, véleményünket fejezzük ki, az értelmezés itt már végbement.

Levonhatjuk a következtetést, hogy a hallás utáni szövegértés kialakulása és végbemenetele színes és összetett folyamat. Bizonyított tény az is, hogy számos tényező befolyásolhatja a hatékony végbemenetelt, csakúgy, mint a szövegértést.

Az olvasás a személyiség fejlesztésének egyik leghatékonyabb eszköze. Az olvasó számára minden szöveg egy-egy új, ismeretlen birodalom és sok-sok információ. Az olvasó kapcsolatba kerül a szöveg szerzőjével. A pszicholingvisztikai megközelítés szerint olvasás közben kettős folyamat megy végbe az agyban: dekódolás, illetve megértés. A gyakorlott olvasók esetében ez a két folyamat automatikusan működik. Az olvasni tanuló gyerekek esetében ez a két folyamat még jól elkülönül egymástól (Adamikné Jászó, 2008.).

Ahhoz, hogy az olvasástanulás folyamata helyesen menjen végbe, elengedhetetlen a szükséges alapkészségek megléte és gyakorlása. Bármely készség zavara vagy hiánya nehezítheti az olvasás tanulás folyamatát. Az írott szöveg helyes értelmezésének előszobája a hallott szöveg megértése.

Az olvasás tanuláshoz szükséges készségek és ismeretek az alábbi ábrán jól követhetőek:



14 ábra: Az olvasástanuláshoz szükséges készségek, ismeretek (Gósy, 1990: 28. o.).

Az olvasástanulás központjában a hallás, észlelés, megértés készségei állnak. Mint ahogyan az ábra is mutatja, a beszéd és írás is fontos területek, hozzájárulnak az olvasástanuláshoz. A szókincs és grammatikai szabályok ismerete is fontos szerepet tölt be az olvasástanulás terén.

Az olvasási folyamat kezdetekben főleg a vizuális információktól függ, amely a későbbiekben kevesebb jelentőséget kap. A gyerekek elsajátítják egy betűformát és a hozzá tartozó beszédhangot, ezeket tárolják és előhívják.

Az olvasás gyorsasága, a megértés mélysége, a gondolkodási műveletek alkalmazása és maga a szövegértés is más-más módon működik különböző típusú szövegek olvasásakor. Ennek ismeretében fontos feltárni az olvasási típusokat. Az olvasást két kategóriába sorolhatjuk, a célja szerint beszélhetünk ismeretszerző és lelki-esztétikai élményt nyújtó olvasásról. Az ismeretszerző olvasás során olyan információkat kapunk a szövegek által, amelyet a hosszútávú memóriánkba akarunk tárolni.

Az ismeretszerzést megcélzó olvasás magába foglal több olvasási típus is, mint például a feladat azonosító, javító-ellenőrző, korrektúra, áttekintő, kereső és gyors olvasási típusok.

A lelki-esztétikai élményt nyújtó olvasás célja az élményszerzés, leginkább a szépirodalmi szövegek esetében jellemző. Mindkét típusú olvasásban több átmenet is fellelhető, mivel a szépirodalmi szövegek által is szerezhethünk ismereteket (Adamikné Jászó 2008.).

Az olvasásnak négy fokozata különíthető el: szószerinti, értelmező, bíráló és alkotó olvasás. A szakaszok egymásra épülnek.

A szó szerinti olvasás közben információgyűjtés megy végbe, melyet befolyásol az olvasó memóriája, olvasási sebessége és koncentrációs képessége. Leginkább az alapvető elemeket veszi figyelembe, mint például a szereplők, a helyszín, az időpont, és a cselekmény.

Az értelmező olvasás során az olvasó motivált a szöveg rejtett tartalmának feltárására, vagyis azoknak a részeknek a megismerésére, amelyek szó szerint nem kerülnek kiemelésre a szövegben. Fontos, hogy az olvasó ki tudja tölteni az üres, vagy nem teljes részeket a logikai következtetések alapján. Az értelmező olvasási készség rendszeréhez tartozik az író szándékának kiderítése is, melyre csak nagyobb osztályokban lesznek képesek a gyermekek.

A kritikai olvasás során az olvasó összehasonlítja az olvasott szöveg tartalmát és a valóságot. Az összehasonlítás által saját véleményét alkot. Az olvasás hatására kérdések merülhetnek fel az olvasóban az olvasott szöveg keletkezése, nyelvezete, korszerűsége stb. iránt.

Az alkotó olvasás során az olvasó tovább gondolja a történetet a szöveg alapján, ebben a szakaszban kiemelkedő szerepet kap a kreativitás. (Adamikné Jászó 2006.)

Ahogy az olvasás, úgy a szövegértő olvasás is egy készség, amelyet tanítani, fejleszteni és gyakorolni lehet. A szövegértés sikerességének több összetevőjét is tanulmányozták, többek között a National Reading Panel kutatói. A szókincs és a megértés között szoros összefüggést találtak a kutatók. Minél bővebb az olvasó szókinccse, annál magasabb a szövegértési szintje, ebből kiindulva elengedhetetlen a folyamatos szómagyarázat ismeretlen szavak esetén, illetve az új szavak bevezetése különböző szövegek segítségével. A változatos olvasnivalók szintén segítik a megértést. A különböző témájú és műfajú szövegek feldolgozása által bővül az ismeretek tára és sok új fogalmat mutat be a gyermekeknek. Ugyancsak pozitívan hat a tanulók fejlődésére a folytonos visszajelzés (Tóth, 2004.).

A szövegértő olvasás fejlesztésére is nagy hangsúlyt kell fektetni, mégpedig többféle szövegre kiterjesztve a fejlesztés folyamatát. A fejlesztéshez alkalmazott feladatokat nem lehet korosztályokra felbontani, különösen a differenciálás esetén. Azonban van különbség az alsós és a felsős osztályok között, mivel kezdetekben elégséges a szavak értelmezését és az értelmező olvasást megcélolni, később egy komplexebb fejlesztés szükséges, amely a szövegegésszel foglalkozik. A szövegértést a szöveg elemzésével tudjuk leghatékonyabban fejleszteni. A szövegértés fejlesztése akkor lehet hatékony, ha az olvasónak már nincsenek olvasástechnikai hibái, hiszen a gyors és pontos dekódolás a megértés alapja. A szövegértés készségének kialakulásához nagyban hozzájárulnak a szövegről alkotott tanítói kérdések. A tanítónak rá kell vezetnie a tanulókat a szövegben rejlő információk felfedezésének útjára. A szövegelemzés folyamata a szavak, mondatok és a szövegegész értelmezésének megtanítása után következik (Adamikné Jászó, 2008.).

Az olvasás célja és lényege nem más, mint a szövegértés. Az olvasás minősége és érthetősége úgyszintén fontos tényező, melyeken ronthat az olvasás tempója. A mai világban nagyon sok írott anyaggal találkozunk. Minél lassabban olvasunk, annál kevésbé van türelmünk végigolvasni egy adott szöveget. A tanulás során annak, aki lassan olvas, több időre van szüksége a tanuláshoz, de bizonyos utasítások megértéséhez is. Minél lassabban olvas valaki, annál hamarabb adja fel. Nem azért, mert az értelmi képességei nem megfelelőek, hanem egyszerűen azért, mert úgy érzi, hogy túl sok időt és energiát kell az olvasásra fordítania.

Az olvasási tempónak nagy jelentősége van tehát a tanulásban, a gyorsabb olvasási tempóval rendelkező tanulók képessé válnak a hosszabb szövegek elolvasására, valamint jobban meg tudják tervezni a tanuláshoz szükséges időt (Biztos alapokkal | Pedagógiai Folyóiratok (gov.hu)).

Egy másik felfogás szerint viszont figyelembe kell vennünk, hogy az olvasás sebessége önmagában nem mond sokat, hiszen lehet jól, hibátlanul olvasni lassan és gyorsan is, ugyanakkor a gyengén olvasó is olvashat gyorsan vagy lassan, de hibásan (Lőrík, 2005.).

A munkamemória szintén hozzájárul a jó szövegértéshez. Talán „első pillantásra nincs túlzottan nagy jelentősége annak, hogy hány szót tudunk néhány másodpercig fejben tartani, mégis, az elmúlt negyven év kognitív pszichológiai kutatásai számos bizonyítékot szolgáltatott arra vonatkozóan, hogy ennek az átmeneti emlékezeti rendszernek milyen jelentős szerepe van a megismerési funkciók működésében” (Racsmány és mtsai. 2005, 480. o.).

A munkamemória egy több komponensből álló tár, amely képes rövid ideig tárolni és manipulálni a kapott információt. A rövid távú memória megkülönbözteti a beszéd alapú és vizuális-térbeli megjelenítési formákat (Walker, 1994.). Két alrendszere van: a téri-vizuális vázlattömb, amely a vizuális, valamint a téri információk bizonyos idejű tárolását végzi, és a fonológiai hurok, amely a fonológiai és beszédalapú információk időleges tárolásáért felelős (Németh-Pléh, 2001.).

William James elsődleges emlékezetnek nevezte ezt a funkciót, egy egységes rendszernek képzelte el. Alan Baddeley és Graham Hitch megalkották a háromkomponensű munkamemória-modellt. Szerintük a rövid távú emlékezetet egyfajta munkamemóriaként lehet jellemezni, amely „fenntartja és manipulálja az információt, a következtetést, a megértést a tanulást igénylő feladatok kivitelezése alatt. Három alapvető jellemzője, hogy időleges tárolást végez számos problémamegoldást igénylő feladatban, korlátozott kapacitású, és független információforrásokat hoz interakcióba” (Racsmány és mtsai. 2005, 481. o.).

Az ezredfordulón született meg Baddeley legújabb munkamemória-modellje, amely részletezi a központi végrehajtó működését. Ebben azt mondja, hogy komplex verbális munkamemóriáról akkor beszélhetünk, ha a fonológiai hurok és a végrehajtó funkciók egyidejűleg működnek. Ez a rendszer segít a nehéz nyelvi feladatok megoldásában, és jelentős szerepe van a szövegértésben is (Németh, 2001.). A szövegértés közben feltárjuk az előzetes tudás és az újonnan szerzett információk közötti összefüggéseket, ennek az összetett folyamatnak a megvalósításához azonban több részfolyamat összehangolásának a képessége szükséges, amelyben a figyelem és a munkamemória is kulcsszerepet játszik (Józsa-Steklács, 2010.).

A szövegértés fejlesztése több elemből tevődik össze. Első lépésként szükséges a gyermekek verbális és vizuális memóriáját fejleszteni. A verbális memóriát fejlesztő gyakorlat lehet a következő: bizonyos számú feladatokat mondunk a tanulóknak, nekik pedig minél több szót kell visszaidézniük

emlékezetből. Fontos, hogy olyan szavakat válasszunk, amelyek vélhetően a tanulók passzív szókincsébe tartoznak, mert a feladat így a szótanulás, a passzív szókincs bővítésén túl a szójelentés megszilárdítását is eredményezi. A vizuális memória fejlesztése is hasonló módon történhet, azonban a szavak nem elhangzanak, hanem szóképeket mutatunk a tanulóknak egymás után, az ő feladatuk pedig, hogy minél több szót idézzenek fel. A jelentés tudatosítása itt is fontos lépés, meg kell kérdeznünk a gyerekektől, hogy mely szavaknak ismerik a jelentését és melyeknek nem. Ezután következhet a hosszabb szövegekkel való fejlesztés. A hallás utáni szövegértés esetében, hanganyagokat mutatunk be a tanulóknak (vagy akár fel is olvashatja a pedagógus a szöveget), majd kérdéseket teszünk fel a szöveg összefüggéseiről, szereplőiről stb. Ha írott szövegértésről beszélünk, a tanulók megkapják az adott szöveget és elolvassák azt. Különböző módszerekkel, feladattípusokkal, tehetjük érdekessé a szöveggel való ismerkedést. Hatékony módszer a mondatok összekeverése, a pedagógus egy rövid szöveg mondatait összekeveri, a tanulók feladata pedig helyes sorrendbe állítsa azokat. Ezzel a feladattal a szövegkohéziós elemeket lehet gyakoroltatni. A szövegkohéziót biztosító elemek felismertetéséhez és a gyakorlásához a következő feladattípusok is eredményesek lehetnek: a szöveg bekezdésekre tagolása, szövegvázat készítése, rövid cím adása a bekezdéseknek, szereplők és azok jellemvonásainak lejegyzése (Laczkó, 2012.).

#### *Kutatási rész*

Kutatásom egy kísérleti kutatás, amelyben az auditív és a vizuális szövegértés közötti összefüggéseket vizsgálom IV. osztályos tanulók esetén, több aspektust figyelembe véve. Ilyen például a munkamemória, az olvasási tempó, a szövegtípusok, valamint, hogy a vizuális felmérés idejére náluk lehet-e a szöveg vagy sem.

Ezek alapján négy hipotézist fogalmaztam meg:

1. Feltételezem, hogy a negyedik osztályos tanulók jobb eredményt fognak elérni a vizuális szövegértés felmérése során, mint a hallott szövegértési feladatoknál.
2. Feltételezem, hogy a tanulók jobb eredményeket fognak elérni, ha az írott szövegértés felmérése során a szöveg, amellyel dolgoznak, náluk maradhat, és akármikor belenézhetnek.
3. Feltételezem, hogy a gyermekek magasabb eredményt érnek el egy mese szövegfeldolgozásakor, mint egy tudományos szöveg feldolgozásakor.
4. Feltételezem, hogy az olvasási tempó szorosan összefügg az írott szöveg megértésével, vagyis azok a tanulók, akiknek az olvasási tempója lassúbb, gyengébben teljesítenek a szövegértési feladatokban.

Kutatásomban 40 negyedikes Step by Step alternatív oktatásban tanuló diák (24 lány és 16 fiú) vett részt. Két csoporttal dolgoztam, az egyik képezte a kísérleti, a másik a kontrollcsoportot.

Kutatásom első része a preteszteket foglalja magába, melyek segítségével felmértem a tanulók aktuális szövegértését. Mivel azt gondolom, hogy a szövegértést nagyban befolyásolja a rövid távú memória is, ezért egy memóriatesztet is végeztem a tanulókkal. Ez abból állt, hogy felolvastam 12 szót (8 főnév, 2 ige és 2 melléknév), melyből kértem, hogy idézzenek fel, és mondjanak vissza,

amennyit tudnak. A szavakat minden tanuló esetében ugyanabban a sorrendben olvastam fel. Minden gyermeknél feljegyeztem az első szót, amit visszamondott, illetve azt, hogy hány szóra emlékezett.

Ezt követte az auditív szövegértés felmérése. Ez két részből állt: először a GMP diagnosztika hallott szövegértést felmérő altesztjét használtam, mely segítségével azt vizsgáltam, hogy egy mese kapcsán hogyan boldogulnak a gyerekek a hallott szövegértéssel. Ezt követően pedig egy tudományos szöveget olvastam fel nekik. Mindkét szöveg elolvasása után feltettem a hozzájuk tartozó kérdéseket, melyekre a gyerekek szóban kellett, hogy válaszoljanak.

A vizuális szövegértés felmérése négy alkalomból állt. Két alkalommal mesét kaptak a gyerekek, két alkalommal pedig ismereteket közlő szöveget. Első alkalommal, amikor a tanulók vizuális szövegértését mértem, az olvasást követően is náluk maradhatott az aktuális szöveg, így a feladatlap kitöltésekor bármikor belenézhetek. Második alkalommal egy hasonló nehézségű mesét kaptak a gyerekek, de itt már az olvasást követően, mielőtt megkapták volna a szöveghez tartozó feladatlapot, vissza kellett adniuk a szöveget, így csak az emlékezetükre hagyatkozhattak a feladatlap kidolgozásakor.

Mindkét meséhez tartozó feladatlap tartalmazott tíz kérdést, nyitott és zárt kérdéseket egyaránt, melyek objektív és szemiobjektív jellegűek voltak. Ezek a szereplőkre, a szereplők tulajdonságaira, a helyszínre és a cselekményre vonatkoztak. Ezen kívül a feladatlapok tartalmaztak még kreativitást igénylő feladatot, például, hogy új címet adjanak a mesének, illetve szubjektív jellegű ítemet is, ahol rövid fogalmazást kellett írniuk, melyben szükség volt magasabb rendű gondolkodási műveletek használatára, érvelési vagy véleménynyilvánítási készségekre.

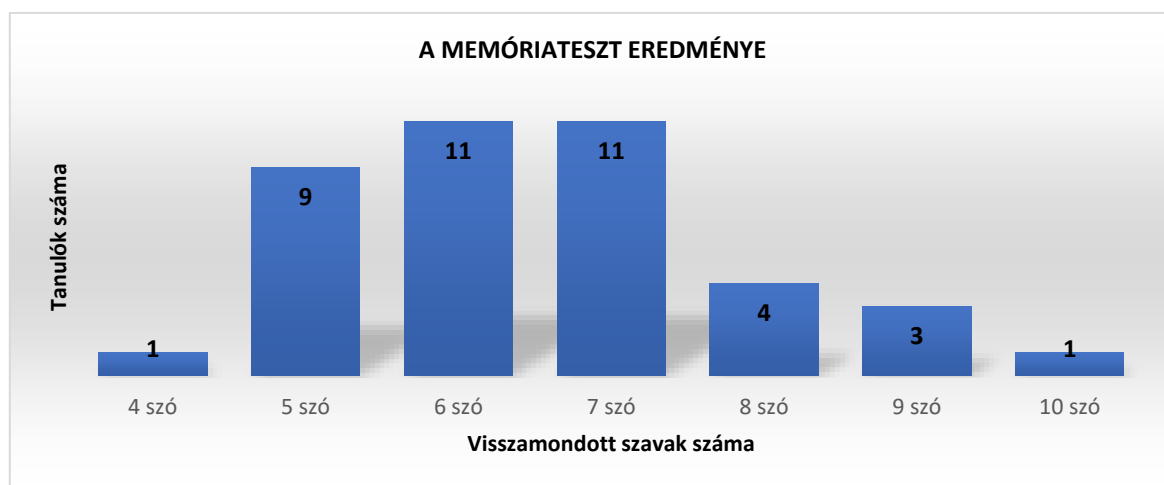
Harmadik alkalommal egy tudományos szöveg segítségével vizsgáltam a vizuális szövegértést. Ez alkalommal szintén náluk maradhatott a szöveg a feladatlap kidolgozása során is. Negyedik alkalommal szintén tudományos szöveget kaptak a gyerekek, de ezúttal visszakértem a szöveget tartalmazó lapot mielőtt kidolgozták volna a hozzá tartozó feladatlapot. Mindkét tudományos szöveghez tartozó feladatlap tíz kérdést tartalmazott, mely a szövegben leírt konkrét adatokat kérte számon a tanulóktól. A gyerekek minden alkalommal 45 percet kaptak a szövegek elolvasására és a hozzájuk tartozó feladatlapok kidolgozására.

A tanulók által megoldott feladatlapokat minden alkalom végén összegyűjtöttem, majd az előre elkészített javítókulcs alapján javítottam, értékeltem. Minden felmérés alkalmával, úgy az auditív, mint a vizuális tesztek során 100 pontot lehetett elérni.

Kutatásom következő része a fejlesztést foglalja magában, melyet csak a kísérleti csoportban végeztem el. A fejlesztés öt héten keresztül történt. Az anyanyelv órák mellé még beiktattam heti két fejlesztő alkalmat. Minden fejlesztésre egy tanórát, vagyis 45 percet szántam. A fejlesztés a hallott és az írott szövegértésre fókuszált elsősorban, ezen belül szépirodalmi szövegek és ismeretterjesztő szövegek kerültek előtérbe. A fejlesztés során többféle módszert használtam, leginkább kooperatív módszereket, mert pedagógusi pályám során azt tapasztaltam, hogy ezekkel a módszerekkel lehet a leghatékonyabban fejleszteni a tanulók szövegértését. A kooperatív tanulási technikák a legalkalmasabbak arra, hogy a tanulók megvitathassák a szöveggel kapcsolatos érveiket, élményeiket, problémáikat, miközben közösen új élményekre, tudásra tesznek szert.

Kutatásom harmadik, egyben utolsó része a posztteszteket foglalja magába, melyek segítségével felmértem a tanulók fejlesztés utáni szövegértését. Összesen hat poszttesztet végeztem, ebből kettővel az auditív szövegértést mértem, négyvel pedig a vizuális szövegértést úgy, hogy két alkalommal náluk maradhatott a szöveg a feladatlap kidolgozásának ideje alatt is, és két alkalommal vissza kellett adniuk a szöveget, és az emlékezetükre hagyatkozva kellett kitölteniük a feladatlapot. Mindhárom feladattípusból egyszer mesével és egyszer tudományos szöveggel teszteltem a tanulók szövegértését. Minden felmérés alkalmával, úgy az auditív, mint a vizuális tesztek során 100 pontot lehetett elérni.

Az alábbi ábrán a memóriateszt eredménye látható. Az oszlopdiagramon megfigyelhetjük, hogy hány tanuló hány szót mondott vissza a felolvasott szavakból. 1 gyerekek sikerült a 12 szóból 10-et visszamondani, ez volt a legjobb eredmény. 1 tanuló mondott vissza 4 szót, ez volt a leggyengébb teljesítmény. 11-11 gyerek mondott vissza 6, illetve 7 szót. 9 diák 5 szót, 4 tanuló pedig 8 szót tudott felidézni.



15. ábra: A memóriateszt eredménye

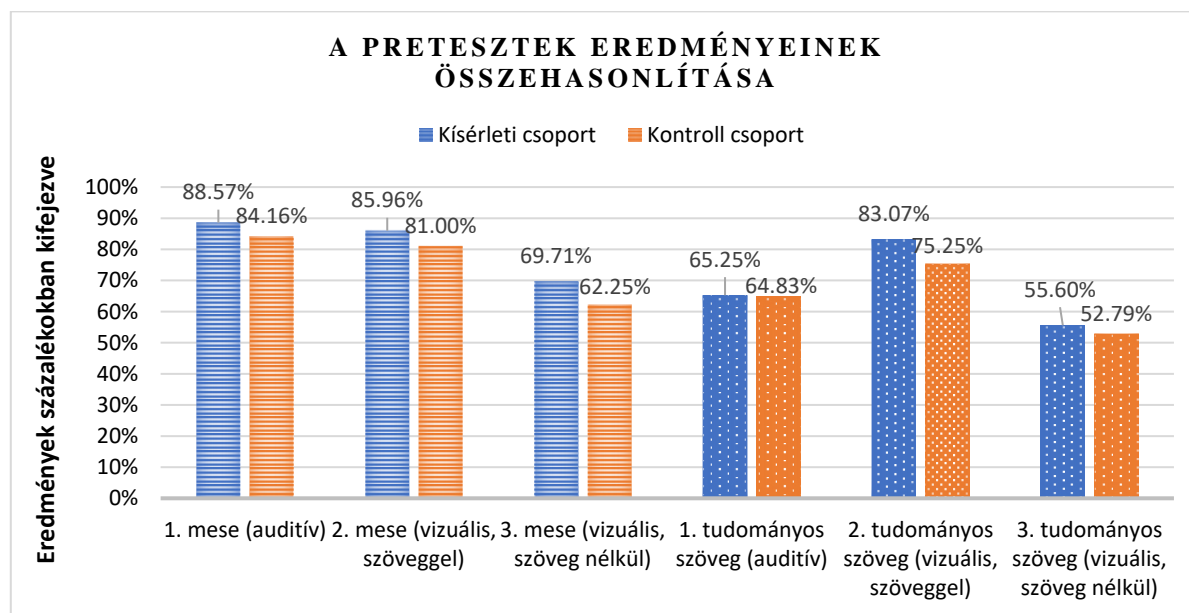
A tanulók több mint fele, 60%, az először elhangzott szót mondta vissza elsőként, 22,5% az utoljára elhangzott szót. Elmondhatjuk tehát, hogy a tanulók 82,5%-a mondta vissza az első vagy az utolsó szót. Ezt azért fontos megemlíteni, mert a szakirodalom szerint ilyen esetben rendezett memóriáról beszélhetünk (Gósy, 2005.).

Megfigyeltem a kapcsolatot a tanulók által visszamondott szavak száma, valamint azoknak a pre-és posztteszteknek az eredményei között, melyeknél fontos volt a jó rövid távú memória, amikor vissza kellett adniuk a szöveget a feladatlap megoldása előtt. Így összesen 800 pont volt a maximálisan elérhető pontszám.

A memóriateszten legjobban teljesítő tanuló a tesztek során nem a legmagasabb pontszámot, csupán 600 pontot ért el. Aki a legmagasabb pontszámot, 720 pontot érte el, a memóriateszt alkalmával 7 szót tudott visszamondani. Azok a tanulók, akik a második legjobb eredményt érték el a memóriateszten, vagyis 9 szót mondtak vissza, 687, 608, illetve 557,5 pont érték el. Aki ezen felmérések során a legkisebb pontszámot érte el, 372 pontot, 5 szót tudott felidézni. Aki a legkevesebb, vagyis 4 szót tudott visszamondani, az ő pontszáma a második legkisebb, 382 pont.

Megállapítható tehát, hogy a memóriateszten gyengébben teljesítőknek a feladatlapok kidolgozásakor is kisebb pontszámot értek el, mint társaik, tehát a munkamemória hatással van a szövegértésre. Meglepő eredmény azonban az, hogy a memóriateszten jó pontszámot elérő tanulóknak nem kimagaslóak az eredményeik a feladatlapokon. Meglehet, hogy egy hosszabb szöveg olvasásakor ezek a tanulók már kevésbé tudták a figyelmüket összpontosítani, mint a 12 szóval mért, rövid ideig tartó memóriateszten, esetleg elvesztették kedvüket, motivációjukat, ezért teljesíthettek gyengébben.

Az alábbi ábrán a két csoport, a kísérleti és a kontroll csoport pretesztjeinek eredményeit láthatjuk.



16 ábra: A pretesztek átlageredményeinek összehasonlítása

Az oszlopdiagram azt mutatja, hogy a két csoport átlageredményei között van ugyan különbség, de nem számottevő. A kísérleti csoport minden feladattípusban egy kicsit jobban teljesített. Láthatjuk, hogy mindkét csoport a mesékkal való felmérések során jobban teljesített, mint a tudományos szövegekkel való felmérések során. Ugyanakkor az ábrán azt is láthatjuk, hogy legjobban az auditív, mesével való felmérés alkalmával teljesítettek, míg leggyengébben a vizuális, tudományos szöveggel való felméréskor, amikor nem lehetett náluk a szöveg a feladatlap kidolgozása során.

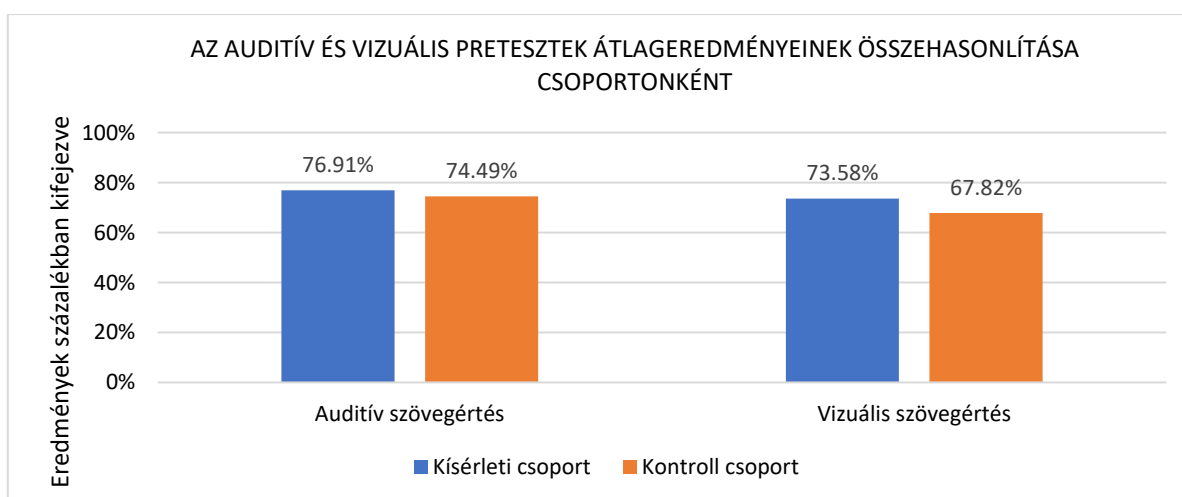
A fenti diagramot tanulmányozva elmondhatjuk, hogy mindkét csoport jobban teljesített az auditív szövegértés felmérésekor, a vizuális felmérésekkor pedig a pontszámokat nagyban befolyásolta a szöveg típusa (szépirodalmi/tudományos), és az, hogy a feladatlap kidolgozásakor támpontul szolgálhatott-e a szöveg vagy sem. Mindkét csoportban jobban teljesítettek a szépirodalmi szövegekkel dolgozva. Ezt az eredményt annak tudhatjuk be, hogy sokkal könnyebb követni egy mese cselekményeit, megjegyezni a szereplők tulajdonságait, tetteit, mint az ismeretközlő szövegek által közölt egzakt, olykor száraz adatokat. Továbbá érdemes megfigyelnünk azt is, hogy mindkét csoportban jobban teljesítettek az ismeretterjesztő szöveg feladatlapján, amikor náluk lehetett a szöveg, mint a mese feladatainál, amikor vissza kellett adniuk a szöveget.

A fenti ábrán a vizuális szövegértés, ezen belül a mese és a tudományos szöveg segítségével történő előfelmérések átlageredményei is jól láthatóak. Ennél a felmérésnél a gyerekek maguknál tarthatták a szövegeket, és a feladatlapok kitöltésekor bármikor használhatták azokat. Megfigyelhető, hogy ebben az esetben, amikor maguknál tarthatták a szöveget, nincs számottevő különbség a mesével és a tudományos szöveggel történő felmérések eredményei között. A kísérleti csoportnál a két típusú felmérés között 2,89% a különbség, a kontroll csoport esetében valamivel nagyobb, 5,75%.

Továbbá megfigyelhető a vizuális szövegértés, mese és a tudományos szöveg segítségével történő előfelmérések átlageredményei is, amikor a szöveg elolvasása után elvettem a gyerekektől az adott szöveget, így a gyerekek a feladatlap kidolgozása során nem használhatták azt. A feladatok megoldásában csupán az emlékezetükre számíthattak. Ezúttal, a kísérleti csoport és a kontroll csoport átlageredményei közötti különbség a mese segítségével történő vizuális felmérésen 7,46%, a tudományos szöveggel történő vizuális felmérés során pedig 2,81%. Látható, hogy ebben az esetben, amikor vissza kellett adniuk a szövegeket, mindkét csoport jóval gyengébben teljesített, mint bármelyik másik felmérés során. Ugyanakkor ebben a felmérésben van a legszámottevőbb különbség csoportonként a két szövegtípus szövegértési eredményei között, vagyis a kísérleti csoport 14,11%-al teljesített jobban a mesével történő felmérésen, mint a tudományos szöveggel történőn, a kontroll csoport pedig 9,46%-al.

Az eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a tanulók számára az volt a legnehezebb feladat, amikor vissza kellett adniuk a szöveget, és a feladatlapok kitöltése során nem használhatták azt. Ezt azzal magyarázom, hogy ebben az esetben a tanulóknak már nem voltak fogódzóik, csakis a saját emlékezetükre számíthattak. Ebben a feladatban nagyon fontos volt, hogy végig, az olvasás alatt nagyon figyeljenek minden információra. Ez különösen nehéz, ha egy tudományos szövegről beszélünk, hiszen azokban konkrét, pontos adatok vannak.

A következő ábrán megfigyelhetjük a hallott és a látott szövegértést mérő pretesztek átlageredményeit mindkét csoport esetén.



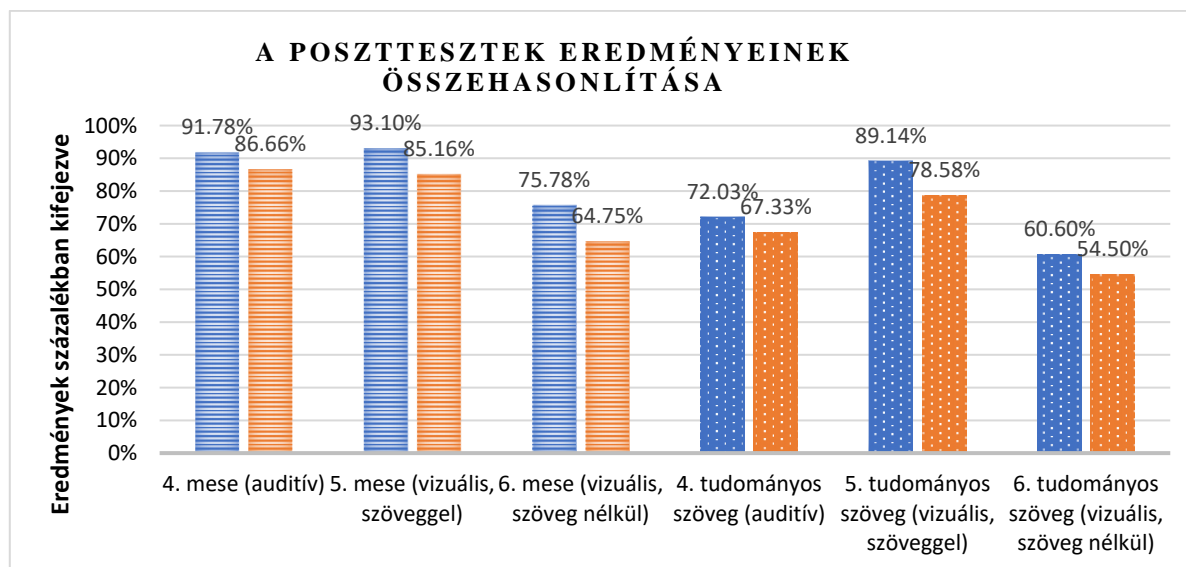
17. ábra: Az auditív és vizuális pretesztek átlageredményeinek összehasonlítása

Láthatjuk, hogy a pretesztek átlageredményeit figyelembe véve, mindkét csoport tagjai az auditív szövegértés kapcsán értek el nagyobb pontszámokat. A kísérleti csoportban a hallott szövegértés



pretesztjeinek (mese és tudományos szöveg) átlageredménye 76,91%, míg vizuális preteszt (mese szöveggel/szöveg nélkül és tudományos szöveg, szöveggel/szöveg nélkül) átlageredménye 73,58%, vagyis ez a csoport 3,33%-kal teljesített jobban az auditív felméréseken, mint a vizuális felméréseken. A kontroll csoportban a hallott szövegértés pretesztjeinek (mese és tudományos szöveg) átlageredménye 74,49%, míg a vizuális preteszt (mese szöveggel/szöveg nélkül és tudományos szöveg, szöveggel/szöveg nélkül) átlageredménye 67,82%, vagyis a kontroll csoport 6,67%-kal teljesített jobban az auditív felméréseken, mint a vizuális felméréseken.

Az alábbi ábrán a kísérleti és a kontroll csoport posztteszt eredményeinek összehasonlítását láthatjuk.



18. ábra: A posztteszt átlageredményeinek összehasonlítása

Az oszlopdiagram a fejlesztést követő létező különbségeket mutatja be a két csoport átlageredményei között. A kísérleti csoport minden feladattípusban jobban teljesített, mint a kontroll csoport, illetve nagyobb mértékű növekedés figyelhető meg az ő eredményeikben. Továbbra is azt láthatjuk, hogy mindkét csoport a mesékkel való felmérések során boldogult jobban, mint a tudományos szövegekkel való felmérések során. Ugyanakkor az ábrán azt is láthatjuk, hogy a tanulók az utótesztelések során legjobban a mesével való felmérés alkalmával teljesítettek, amikor náluk maradhatott a szöveg, leggyengébben pedig a vizuális, tudományos szöveggel való felméréskor, amikor nem lehetett náluk a szöveg a feladatlap kidolgozása során.

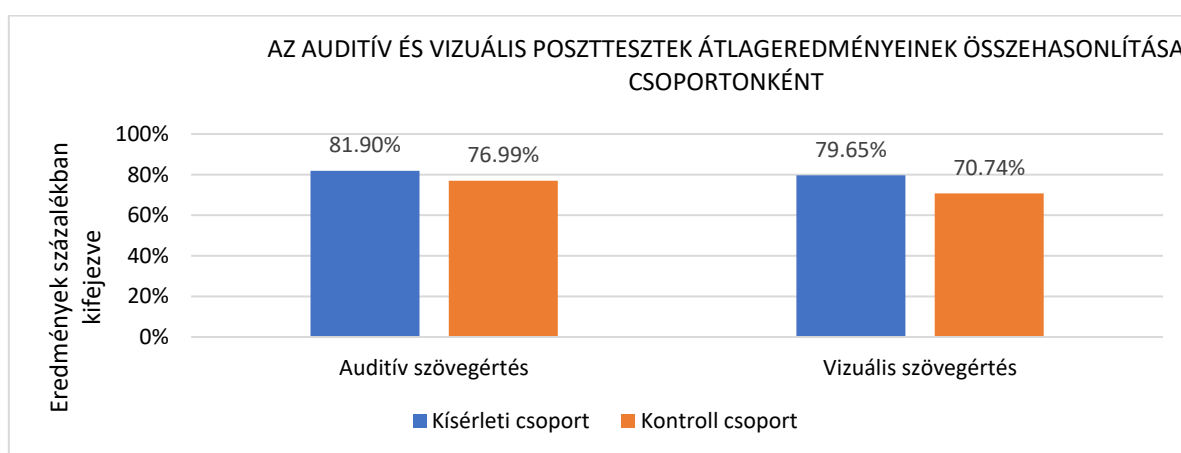
A fenti ábrán a hallás utáni szövegértés, ezen belül a mese és a tudományos szöveg segítségével történő posztteszt átlageredményeit is megfigyelhetjük. A két csoport eredményei között a mesénél 5,12% a különbség, míg tudományos szöveggel történő auditív felmérés során a különbség 7,7%.

Láthatjuk továbbá a vizuális szövegértés, ezen belül a mese és a tudományos szöveg segítségével történő utófelmérések átlageredményeit is. Ennél a felmérésnél a gyerekek maguknál tarthatták az adott szöveget, és bármikor használhatták azokat a feladatlapok kidolgozása során. A két csoport átlageredményei közötti különbség 7,94%. A tudományos szöveggel történő vizuális posztteszt során pedig 10,56% a különbség a két csoport eredményei között. Megfigyelhető, hogy ebben az

esetben, amikor maguknál tarthatták a szöveget, nincs számottevő különbség a mesével és a tudományos szöveggel történő felmérések eredményei között, bár a preteszthez képest valamivel mégis nőtt ez a szám. A kísérleti csoportnál a két típusú felmérés között 3,96% a különbség, a kontroll csoport esetében 6,58%.

Ugyanezen az ábrán a vizuális szövegértés, a mese és a tudományos szöveg segítségével történő utófelmérések átlageredményei is megjelennek. Ebben a felmérésben a szöveg elolvasása után a tanulóknak vissza kellett adniuk az adott szöveget, így a feladatlap kidolgozása során nem használhatták azt. Ezúttal a két csoport átlageredményei közötti különbség 11,03%. A tudományos szöveggel történő vizuális felmérés során a két csoport eredményei közötti különbség pedig 6,1%.

A következő ábrán a hallott és a látott szövegértést mérő poszttesztek átlageredményeit láthatjuk csoportokra lebontva.



19. ábra: Az auditív és vizuális poszttesztek átlageredményeinek összehasonlítása

A fenti oszlopdiagramon megfigyelhetjük, hogy a poszttesztek átlageredményeit figyelembe véve, mindkét csoport résztvevői az auditív szövegértés mérésekor érték el nagyobb pontszámokat, akárcsak a pretesztelés alkalmával. Látható, hogy a kísérleti csoportban csökkent a különbség a két felméréstípus átlageredményei között a pretesztekhez képest.

Kutatásom során a tanulók olvasási tempóját is vizsgáltam, mivel úgy gondolom, hogy az olvasási tempó nagyban befolyásolja a szövegértést. Az olvasási idő átlagát gyerekenként a négy szöveg olvasási idejéből számoltam, míg a tesztek összpontszámait gyerekenként, a vizuális szövegértést mérő négy preteszt és négy posztteszt eredményeiből. A nyolc felmérésen összesen 800 pontot lehetett elérni. Az átlag olvasási idő és a vizuális szövegek kapcsán megoldott pre-és poszttesztek eredményeit összehasonlítva a következő eredmények születtek: az a tanuló, akinek az átlagosan számított olvasási eredménye a legkisebb (3 perc 8 másodperc) a teszteléseken szerzett összpontszáma (626 pont) nem a legmagasabb. Az a tanuló, aki a legmagasabb pontszámot (772 pontot) érte el, 4 perc 9 másodpercet olvasott. A két tanuló közötti különbség az időt tekintve 1 perc 1 másodperc, míg a pontszámokat tekintve 146 pont.

Megfigyeltem mindazoknak az eredményeit, akiknek az olvasási ideje megközelítette a leggyorsabban olvasó tanuló idejét, vagyis nem haladta meg a 4 percet. Ezen gyerekek összpontszámai

átlagosak, egyik sem kiemelkedő. Azok a tanulók azonban, akik pontszámban megközelítették a legnagyobb pontszámot elérő tanulót (737, valamint 747 pont), az olvasási idejüket tekintve is elenyésző a különbség (4 perc 7 másodperc és 4 perc 13 másodperc). Azok a tanulók, akik 10 perc fölötti átlag olvasási idővel rendelkeznek, alacsonynak számító pontszámot értek el (474 pont, 510 pont, 534,5 pont). Az a tanuló viszont, aki a tesztelések során a legkisebb pontszámot érte el, (463,5 pont) a 13. leggyorsabb átlagidővel rendelkezett (4 perc 40 másodperc).

Kutatásom célja az volt, hogy felmérjem a IV. osztályos tanulók hallott és írott szövegértését, vizsgáljam az ezek közötti összefüggéseket, valamint azt, hogy mennyire befolyásolja a szövegértést a különböző szövegtípus, a memória, illetve az olvasási tempó.

Az első hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a negyedik osztályos tanulók jobb eredményt fognak elérni a vizuális szövegértés felmérése során, mint a hallott szövegértési feladatoknál. Ez a hipotézisem részben igazolódott be, hiszen, ha a vizuális feladatlapok eredményeinek átlagát és az auditív szövegértési felmérés eredményeinek átlagát hasonlítjuk össze egymással, akkor azt láthatjuk, hogy a tanulók az auditív szövegértési tesztben magasabb eredményeket értek el, azonban ha nem az átlagokat vesszük figyelembe, hanem az egyes feladattípusokat külön-külön hasonlítjuk össze, akkor azt tapasztaljuk, hogy sokkal inkább a szöveg típusa befolyásolta az eredményeket, mint az, hogy auditív vagy vizuális szöveg volt. Például a tudományos, ismereteket közlő szövegek esetében (ha náluk volt a szöveg) a tanulók jobban teljesítettek a vizuális szövegértés felmérésekor, mint az auditív szövegértés felmérésekor.

A második hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a tanulók jobb eredményeket fognak elérni, ha az írott szövegértés felmérése során a szöveg, amellyel dolgoznak, náluk maradhat, és akár mikor belenézhetnek. Ez a hipotézisem beigazolódott, hiszen a gyerekek abban a teszthelyzetben, amikor maguknál tarthatták a szöveget jobban teljesítettek, mint amikor vissza kellett adniuk azt a feladatlap kitöltése előtt. Ez azért következhetett be, mert a tanulók a teszt során bármikor belenézhetnek a szövegbe, és így bármilyen információ könnyen a rendelkezésükre állt. Emellett arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy azoknál a teszteknel, amelyeknel nem lehetett náluk a szöveg, a munkamemória szerepe felerősödött és nehezíthette a tanulók teljesítményét. Tehát amikor náluk lehetett a szöveg a feladatlapok kidolgozása alatt, nem volt olyan mértékben szükségük a memória használatára, mely kognitív tevékenység elengedhetetlen a szövegértésben. Amikor a szöveg a diákok előtt lehetett, kevesebb kognitív folyamatot kellett mozgósítaniuk.

A harmadik hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a gyermekek magasabb eredményt érnek el egy mese szövegfeldolgozásakor, mint egy tudományos, ismereteket közlő szöveg feldolgozásakor. Ez a hipotézisem is beigazolódott. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a tudományos szövegek értelmezésekor több háttérinformációra volt szükségük. Ezzel ellentétben a mesék szövegértésekor nagyobb hangsúly kerül a fantáziára. A mese szövegértésének tesztjei során több fantáziát igénylő, kreatív feladatot is kaptak a tanulók. Úgy gondolom, ez a tény nagyban befolyásolja az elért eredményeket és a hipotézis beigazolódását. Továbbá szükséges megemlítenünk, hogy a tesztanyagok gyakorlottabbak a mese feldolgozásában, mint a tudományos szövegekkel való munkában, hiszen a romániai oktatási rendszerben a tudományos szövegek harmadik és negyedik osztályban kerülnek hangsúlyosabban előtérbe, míg a mesék óvodás kortól folyamatosan jelen vannak.

A negyedik hipotézisemben azt feltételezem, hogy az olvasási tempó szorosan összefügg az írott szöveg megértésével, vagyis azok a tanulók, akiknek az olvasási tempója lassúbb, gyengébben

teljesítenek a szövegértési feladatokban. Ez a feltételezésem részben igazolódott be, mivel azon gyerekek, akiknek a leglassúbb volt az olvasási tempójuk nem a legkisebb pontszámot érték el, viszont eredményeik jóval alacsonyabbak, mint az átlag. Megfigyelhetjük azt is, hogy nem az a diák olvasott a leggyorsabban, aki a legnagyobb pontszámot érte el a szövegértésben, és aki a legjobb idő alatt olvasott, nem ő érte el a legmagasabb pontszámot. Ez arra enged következtetni, hogy az olvasási tempó valóban nagyban befolyásolja a szövegértést, de nem feltétlenül egyenesen arányos vele.

Kutatásom eredményeit vizsgálva, arra jöttem rá, hogy összefüggés van a hallott és írott szövegértés között, vagyis annál a gyermeknél, akinél az egyik jól működik, annál a másik is hasonlóan fejlett. Kutatásomban arra szeretnék rávilágítani, hogy nem szabad megfélemednünk sem a hallott szövegértés fejlesztéséről, sem a vizuális szövegértés fejlesztéséről, miután a gyermek megtanult írni, olvasni. Fontos, hogy ezeket a kompetenciákat hasonló mértékben fejlesszük és foglalkozzunk velük, hiszen a mindennapjainkhoz, az új dolgok tanulásához, az információszerzéshez hasonló mértékben járulnak hozzá. Pontos szóbeli megértés nélkül manipulálhatókká válunk a tömegkommunikáció során, nehezen értjük meg a szóban közölt utasításokat, nehezebben tudunk másoktól informálódni, ugyanakkor a vizuális szövegek megértése is elengedhetetlen a mindennapokban.

Úgy gondolom, nekünk, pedagógusoknak fontos feladatunk felmérni és fejleszteni a tanulók hallott és írott szövegértését egyaránt. Igyekszünk nagy hangsúlyt fektetni az irodalmi szövegek feldolgozására, viszont annál is nagyobb hangsúlyt arra, hogy a tanulók képzelőereje fejlődjön, illetve, hogy a gyerekek tudják kinyilvánítani gondolataikat, véleményüket.

A tudományos, ismereteket közlő szövegek megértésében gyengébben teljesítettek, itt már kevésbé szárnyalhattak a fantáziájuk, jobban rá voltak utalva mind a figyelmük összpontosítására, mind pedig a munkamemóriájukra.

Vélhetően a szövegértési készségek fejlesztése során nagyobb hangsúlyt kell fektetni olyan szövegértési és olvasási stratégiák gyakorlására, ami által a gyermekek ráéreznek, hogy hogyan tudnak a leghatékonyabban és leggyorsabban információkat szerezni akkor, ha előttük van a szöveg, és milyen fogódzóik lehetnek olyan esetekben, amikor gyorsan és pontosan észben kell tartani néhány objektív információt.

Összességében úgy gondolom, a szövegértés egy olyan készség, amelyet mindig tovább lehet és kell fejleszteni. Ebben, nekünk, pedagógusoknak nagy szerepünk van. Példamutatással, megfelelő motivációs eszközökkel, jól kiválasztott olvasási és szövegértési stratégiákkal, valamint változatos módszerek használatával egyre jobb eredményeket érhetünk el. Nem utolsósorban fontos az olvasási tempó folyamatos fejlesztése is, hiszen a tempós olvasás nagymértékben hozzájárul az olvasási és tanulási kedv növekedéséhez, mely meghatározó lehet az tanulók egész iskolai életére.

## **Bibliográfia**

- Adamikné Jászó, A., (2006), *Az olvasás múltja és jelene*, Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó, A., (2008), *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*, Trezor Kiadó, Budapest.
- Bartha K., (2016), *Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai*, Erdélyi Múzeum Egyesület - Partium Kiadó, Kolozsvár.
- Gósy, M., (1996), *Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései*. Magyar

- nyelvőr*, 20. évfolyam 1996. január—március 1. szám: 174–184.
- Gósy, M., (2000), *Beszéd kutatás - Beszéd és társadalom 2000*, Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Gósy, M., (2005), *Pszicholingvisztika*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Imre, A., (2008), A hallás utáni szövegértés fejlesztése a Csupafül klubban., *Anyanyelv-pedagógia*, 3 4. szám.
- Józsa, K.; Steklács, J., (2009), *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*, Magyar Pedagógia, 109. évf., 4. szám 365-397.
- Lackó, M., (2012), *A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára*, *Anyanyelv-pedagógia*, 2. szám.
- Lőrík, J., (2005), *Jól és gyengén olvasó gyermekek olvasása (idő- és hibajellemzők)*, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (Budapest) Fonetikai és Logopédiai Tanszék
- Németh, D., (2001), *A munkamemória szerepe a mondatértésben*. In Pléh, C.; Lukács, Á.(szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*, Osiris Kiadó, Budapest, 83–119.
- Racsmány, M.; Lukács, Á.; Németh, D.; Pléh, C., (2005), *A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai*, Magyar Pszichológiai Szemle LX/4: 479–505.
- Tóth, B., (2004), *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*, Magyar Nyelvőr, 130/4. 457-469.
- Tóth, B., (2006), *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Magyar Nyelvőr. 130(4). 457 468.
- Walker, P., (1994), *The Development of Short-term Visual Memory in Young Children*, International Journal of Behavioral Development, 17(1), 73–89.
- Biztos alapokkal | Pedagógiai Folyóiratok (gov.hu)

# ÉRTÉKELÉS FREINET MÓDSZERREL

Bőnesch Enikő-Gabriella, tanító  
Szent László Római Katolikus Teológiai Líceum, Nagyvárad

*Szép dolog kifaragni egy szobrot és életet adni neki;  
de még szebb kiformálni egy emberi lelket és megtölteni igazsággal.*  
(Victor Hugo)

Számomra a jutalmul szolgáló eredményt az jelenti tanítói munkámban, ha év végén olyan diákok látok magam előtt, aki környezetében nehézségek nélkül boldogul azzal az ismeretsomaggal, elsajátított készségek és képességek sokaságával, amit egy év alatt tanítottam neki, s ő pedig megtanult. „Én azt hiszem, annál nincs nagyobb öröm, mint valakit megtanítani valamire, amit nem tud...”, mondja a magyar irodalom egyik legkiemelkedőbb írója, Móricz Zsigmond, aki munkáiban irodalmi magaslathoz emelte a gyermeket, mint az egyszerű falusi világ jövőjét.

„A tanári munka nem azonos a módszeres ismeretközléssel, még akkor sem, ha rendszeresség, szigor és következetesség jár vele. A jó tanár a lehetőségeket mutatja tanítványainak, a könyvtár és kutatás irányába tereli az érdeklődést, önálló véleményalkotásra és munkára ösztönöz, ugyanakkor tudásban, magatartásban, anyanyelvhez, hagyományokhoz való ragaszkodásban és gondolkodásban a tevékeny, művelt ember mintaképe. Csak az ilyen tanár tud jelenlétével és munkájával szellemi forrongást kiváltani.” (Németh László)

Németh László gondolatait folytatva a pedagógusi hivatás nem könnyű, de csodálatos. Ezt tapasztalom évről-évre, immáron 26 éve. Minden év újabb próbatétel elé állítja a tanítót, s a fennálló helyzetet sohasem tekintem problémának, hanem sokkal inkább egy újabb kihívásnak, ami beindítja a kreativitást, a leleményességet, az alkotóképességet az oktató egész elméjében. Ez olyan, mint az Adam Smith-i „mozgató rugó”, ami beindítja a gépezetet a legjobb úton, ami arra motiválja a tanítót, hogy tovább csinálja, mégjobban, szomjasan kutatva a jobbá tételhez szükséges „fűszereket”. Én ezt a csodás pluszt a Freinet pedagógiában találtam meg, s azért neveztem szándékosan fűszernek, mert úgy gondolom, hogy tökéletesen kiegészíti a hagyományos oktatást.

„A gyerekeknek ugyanazokra van szükségük, mint egy kertnek: türelemre, szeretetre, és valakire, aki mindig kitart mellettük.” (Nicolette Showder).

Ez a türelmes tündér nem más, mint a pedagógus, akinek nem varázspálcája van, hanem értékelési módszere. Pedagógusi munkánk irányítója, útmutatója és visszajelzést biztosító eszköze az értékelés. Tehát az értékelés meghatározó szerepet tölt be a tanítás-tanulás rendszerében. Alapvető célja, hogy szervezett módon pedagógiai információkat gyűjtsön össze, ami alapján aztán a pedagógus differenciált visszajelzések szervezzen meg diákjai számára.

Nagyon sok értékelési módszer van minden tanító tarsolyában, amit úgy válogat ki, úgy illeszt oda, alakít át vagy akár újraserkeszt, hogy az pontosan odaillő, s a célnak megfelelő legyen. Egyszerre feleljen meg Jancsikának, Pistikének, de még Mariskának is, akik tudásban és tanulásban nagyon különböznek egymástól. Évről évre gazdagítjuk és bővítjük értékelési eszközeinket is, s mégis néha az sem elég vagy éppen nem megfelelő egyik sem.

Mit teszünk ebben az esetben? Mit? Hát keresünk vagy magunk szerkesztünk, de nem adjuk fel.

A hagyományos oktatás kiegészítőjét képezik az alternatív oktatási rendszerek. Tapasztalattal rendelkező, diplomás Freinet oktatóként a Freinet alternatív oktatási rendszer értékelési módszereit, s azok hatékonyságát szeretném bemutatni. Fontosnak tartom azt, hogy a pedagógus figyeljen oda az oktatott gyermekek életkori sajátosságaira, egyénileg minden gyermek erős és gyenge pontjára, érdeklődésére és vágyaira. Az oktatás tartalmát, s annak megtanításához szükséges módszereket, eljárásokat, továbbá a didaktikai eszközök sokaságát ehhez igazítsa. Alapvető követelménynek tartom, hogy a tanuló köré olyan környezetet kovácsoljunk, melyben ő kényelmesen, eredményesen és boldogan tud fejlődni, minden erőfeszítés nélkül. A gyermek tekintse az iskolát egyfajta otthonnak, ahol őt szeretik, elfogadják olyannak amilyen, ahova szívesen járjon, ahol biztonságban érezze magát, s ahol késztetést érezzen arra, hogy tanuljon. Ebben a családi környezetben találja meg azokat a tartalmakat, ismereteket, készség- és képességforrásokat, melyekkel enyhíteni tudja tudásszomját, kíváncsiságát abban a ritmusban, mely számára kényelmes legyen, motiváló erővel bírjon a siker felé vezető úton.

Félreértés ne essen, nem kívánom helyettesíteni a hagyományos oktatást ezzel az alternatívával, csak felkínálom azokat a csodás, gyermekbarát, hatékony értékelési utakat, melyeket Celestin Freinet valamikor kidolgozott. Ki is volt ő és kinek szánta módszerét?

Celestin Freinet (1896-1966) legismertebb mondása szerint „minden pedagógia hamis, amely nem elsősorban arra az egyénre támaszkodik, akit nevel, annak szükségleteire, legbensőbb énjére.”

Célestin Freinet francia néptanító 1896-ban született a dél-franciaországi Gars-ban. Gyermekkorát a természettel való közvetlen kapcsolat határozta meg, amely későbbi pedagógiai nézeteire is jelentős hatással volt. Kutatta és megfogalmazta a nevelés komplex értelmét, annak szociális, filozófiai, politikai, pedagógiai tartalmait (Eperjesy és Zsámboki, 1995). Freinet pedagógiai innovátorként nem csupán a tanítás anyagát akarta megváltoztatni, hanem annak egész rendszerét. A számára megerőltető és terhes “iskolamesteri” szereptől megszabadulva, és a gyermekeket az egyéni és a közösen végzett munka által, azok szükségleteit, lehetőségeit, és szociális helyzetét felismerve el kívánta juttatni a politikai és általános gyakorlati értelemben vett nagykorúság állapotába. Ennek során Freinet természetesen nem elégedett meg kizárólag pedagógiai megoldások keresésével, mint például az iskolai nyomda felállítással.

A háború utáni időszakban, az úri iskolákból lemorzsolódott gyermekcsoport tanítójaként Celestin Freinet egy gyermekközpontú rendszert hozott létre, melynek célja az életre való nevelés volt, önálló, életképes, szabad gondolkodású egyének létrehozása. Módszereiben a vegyes tanulócsoport fegyelmezett keretek között nehézségek nélkül, kölcsönös segítségnyújtás mellett gyorsan tanult. Nos, lássuk ezeket a módszereket, mint napjainkban beépíthető hatékony értékelési utakat. Saját tapasztalataimat megosztva szeretném bemutatni őket.

A kutatásomat a Köröstarján-i 1-es számú Általános Iskolában végeztem, ahol párhuzamosan román és magyar tagozat volt, magyar gyerek annyira kevés, hogy összevonva két osztályt is alig-alig alkottak meg. Több időn át megfigyeltem a tanulók viselkedését, szocializálódását, aktivitását, az órákon való részvétel arányát és az osztályon belüli osztályok közötti viszonyt, egyéni és csoportos sajátosságokat, s nagyon hamar szembetűntek a problémák, tanítás-tanulási és viselkedésbeli problémák egyaránt. Ezeket oldottam meg a következő módszerekkel és értékelési formákkal:

#### *Első értékelési módszer a „Szabad önkifejezés”*

Ez azt jelentette, hogy a reggeli találkozók kötött, témafüggő beszélgetéseit, amihez nem minden gyermek tudott hozzászólni, átalakítottuk egy jól megszervezett, a beszélgetés szabályait betartó „kimondom, amit gondolok”, „velem ez történt” vagy „nekem ez jutott eszembe” típusú szabad beszélgetéssé. Később, amikor ez a módszer már oldottabb formában működött, szóbeli értékelésként is alkalmaztam anyanyelv, román nyelv, természetismeret, földrajz órákon.

A szabad önkifejezés azt jelenti, hogy minden gyermek magában hordozza kibontakozásának, önmegvalósításának csírait. A nevelő dolga az, hogy ezt segítse: teremtsen olyan légkört, amelyben a gyermek szabadon megnyilvánulhat, kifejezheti gondolatait, érzéseit. (Pukánszky–Németh 1996)

Ennek van azonban egy rendszert adó szerkezete, hiszen van a beszélgetésnek egy vezetője, ami kezdetben a tanító, aki észrevétlenül átadja a beszélgetés fonalát. Meghallgatunk mindenkit, de amíg beszél valaki, addig a többség hallgat. Ha hozzá szeretne valaki vagy valakik szólni az elhangzottakhoz, akkor az egy új felnyújtásával történik. A beszélgetés vezetője adja meg a felszólalási lehetőséget. A tanító tagja lehet a beszélgetőkörnek, ezzel is példát mutatva. Elsőre kicsit zordnak tűnik a szerkezet, de nagyon hamar megszokható. Rendszert ad a beszélgetésnek, nincsen elfojtott mondanivaló, mindenkit meghallgatunk. Még a legviszakhúzódtabb gyermek számára is meg van teremtve a szabad kifutó, hogy beszélhessen, s a legnagyobb jutalom, az, ami mosolyt csal a gyermekek arcára, a figyelem, a társak osztatlan figyelme, hiszen mindenki odafigyel arra az egyre, aki beszél. A tanító figyel, s ha valami kimaradt a megbeszélésből, akkor hozzászólás formájában irányíthatja a beszélgetés fonalát egy témával kapcsolatban. Eképp válik egy témához kötött szabad beszélgetés értékelési módszerré. A teremtett hangulat, egy körbe való ülés, akár székre, akár földre, az osztályteremben vagy a szabadban, feloldja azt a feszültséget, izgalmat, amit egy osztály elé kihívott felelő érez, s ami befolyásolhatja teljesítményét. A tanító megfigyel, s osztályozhat. Teheti ezt a beszélgetés végén szóban, majd ellenőrzőbe minősítések által.

A beszélgetés a gyermekek jogainak és szükségleteinek tiszteletben tartásával történik, és a nyitottságot támogatja. A szabad önkifejezés kapcsán azt mérjük, hogy hány tanuló aktív, és hogyan nő az aktivitás száma hétről hétre.

#### *Második értékelési módszer a kommunikációs technikák fejlesztésével*

Nem minden gyermek kommunikál beszéddel. Vannak olyan tanulók, akik könnyebben kifejezik gondolataikat írásban vagy érzéseiket rajzolás segítségével, de történhet az önkifejezés hangszerek segítségével is, vagy akár segédeszközökön (mint például telefonon) keresztül is. Éppen ezért sorra vettem néhány kommunikációs utat és kipróbáltuk mindenkit, frontális módon a



gyerekkel, megtanítva őket a kifejezést serkentő eszközök helyes használatára. Később felmértem őket, mennyire valósult meg a szabad kommunikáció, valamint melyek azok a módszerek, illetve beszédcsatornák, amelyeket a leginkább használtak.

A kommunikációs felmérés lépései:

Beszélgetés a tavaszról. Felolvasok egy rövid versikét a tavaszról, s ezzel indítom el a beszélgetést. Egy kicsi labdát használok, amit beszélgetés közben mindig más és más tanulónak dobok. Akinél a labda, az folytathatja a beszélgetést. Mondhat bármit a tavaszról. Mondhat egy mondatot, vagy akár egy kis szövegben is beszélhet. A beszélgetés nem kötelező, ami azt jelenti, hogy nem kényszerítjük senkire. Ha van olyan diák, aki megkapta a labdát, de nincs mondanivalója, az szó nélkül tovább adhatja a labdát bárkinek, talán annak, akit a legszívesebben hallgat. A beszélgetés végétével táblázatot készítek, és 0-tól 10-ig pontozom a beszélgetésben részt vett tanulók aktivitását.

Leírom/lerajzolom azt, amit gondolok. A tanító kérdez, a diákok pedig papíron válaszolnak, írásban az elsősök és a másodikosok, rajzban pedig az előkészítősek vagy elsősök, anélkül, hogy megszólalnának. Egy történetet kezdek meg, például a nyaralásról: „Pistike apukája és anyukája is megkapta a jól megérdemelt szabadságát. Egész évben azt tervezték, hogy a tengerre mennek, mert ott a legkellemesebb elviselni a meleget. Eljött a várva várt reggel, csomagok a csomagtartóban, mindenki a kocsiban. Elindulnak...” Innen a diákok folytatják. Munkájukat 0-tól 10-ig pontozom, annak függvényében, hogy mennyire megy nekik az írásban történő kommunikáció. Ide tartozik az aktív szókincsük volumene, s annak választékos használata, továbbá az, hogy képesek-e minden gondolatukat kifejezni írásban.

Zeneterápia, azaz a dob válaszol helyettem. Ez a típusú felmérés inkább a gyermekek érzelmi intelligenciáját méri, azt, hogy milyen intenzíven képesek kifejezni mindazt, amit éreznek. Azt szeretném ezzel elérni, hogy még az a gyermek is kommunikáljon, aki egyébként soha, egyetlen egy szót sem szól. Gondolok arra a roma kislányra, akinek nagyon mély a hangja, s akit emiatt sűrűn csúfoltak, s legvégül némaságba kényszerítettek. Ahhoz, hogy a közösségbe reintegráljam, szükség van arra, hogy valamilyen módon újra kommunikáljon. A kisdob nagyon tetszik neki, egész nap a nyakába kötve cipeli, és a segítségével megtanult „igen” -nel és „nem” -mel válaszolni, a gyerekek pedig alkalmazkodtak hozzá, s igyekeznek úgy megfogalmazni a kérdéseket, hogy M. tudjon rájuk helyesléssel vagy tagadással válaszolni. Ez a felmérés igazából egy egyéni reintegrációs terápia. Itt 0-tól 10-ig a tanuló zeneterápián keresztüli integrálását mérem 4 hétig tartó megfigyeléssel.

Levelezés a Bölcs Öreg Tölgyfával, ami nem más, mint a szabad kommunikáció egy olyan válfaja, amikor a gyerekek egy olyan személlyel beszélgetnek, akit nem ismernek, de megbíznak benne, hiszen mindent elmondanak neki. Miben is áll ez a típusú információcsere? Az osztály sarkába felfestettem a falra egy nagy tölgyfát, aminek a levelei papírból és textiltől voltak. A fára odú gyanánt egy postaládát rögzítettem, ahova a gyerekek bedobhatták leveleiket. Írhattak a tölgyfának bármiről: újdonságról, kérről. Kérdezhetek tőle. A tölgyfa másnapra zárt borítékban válaszolt a feladónak. Mire volt ez jó? Mint tanító nagyon sok munkát fektettem ebbe a kommunikációs lehetőségbe. Általa megismertem a gyerekek kommunikációs szintjét, szókincsüket, rálátást kaptam szociális helyzetükre, megismerhettem félelmeiket, titkolt vágyaikat. Így sikerült jobban megismerjem őket, s ez alapjául szolgált a hatékonyabb megoldáskeresésnek, a hozzájuk legjobban illő, rájuk legjobban ható módszerek és eljárások összeválogatásának és alkalmazásának. A módszer hatékonyságát 0-tól 10-ig osztályoztam,

annak függvényében, mennyire készítette a Tölgyfa levelezésre őket, milyen gyakorisággal használták egy fél tanév alatt.

*Harmadik értékelő módszer: „Természetes kísérletező tapogatózás”*

Freinet technikáival módszert, újfajta didaktikát teremtett, melynek legfontosabb tulajdonsága a rugalmassága. Úgy gondolta, nem kell minden gyereknek ugyanazt az utat járnia, hanem szabad választással sok irányba elindulhat a világ felfedezésére. Épített az óvodás- és kisiskoláskorban szinte elemi erővel feltörő munkavágyra és a gyermekekre jellemző kíváncsiságra, mellyel az őket körülvevő természetes és mesterséges környezet iránt viseltetnek.

Módszerének lényege, hogy igyekszik minimálisra csökkenteni a passzív befogadásra épülő oktatást. A magyarázat és a szemléltetés, a bemutatás helyett a gyermeki alkotás és a természetes kísérletező tapogatózást helyezte előtérbe. Technikái így egyszerre módszerként és eszközként funkcionáltak a nevelésben és értékelésben.

Éppen ezért, amikor csak lehetőség adódott, a gyermekeket kimozdítottam a falusi környezetből, hogy megismerjük a várost, felfedezőútra indultunk. Előtte a 12 gyermeket két csapatra osztottam. Minden csapatban volt előkészítő, első és második diák is. Feladatuk az volt, hogy információkat szerezzenek a meglátogatott helyekről: kérdezősködhettek bárkitől, megbeszélhették, és lejegyezhatték a látottakat, interjút is készíthettek emberekkel, utána járhattak a könyvtárban, interneten. Végül mindkét csapat be kellett, hogy mutassa a meglátogatott turisztikai objektumot. 0-tól 10-ig értékeltem a bemutatott tartalmat, amihez további 5 pont járt az információszerezésre használt módszerek alkalmazásáért.

Így jutottunk el az nagyvárad állatkertbe, Gheorghe Șincai Megyei Könyvtárba, a sétálóutca, a nagyvárad várba, a McDonalds-ba, stb.

*Negyedik értékelési mód: Osztályújság, illetve napló szerkesztése*

Ez azt jelentette, hogy a heti eseményekről rövid beszámolókat készítettünk. Először is az osztály újságját elneveztük „Barátfülé” -nek, s megállapítottuk a rovatokat. Ezek a következők voltak: Hírek, Megtörtént, Mese-sarok, Humorgolyó, Találd ki, a Hét Leg-leg-je. Hat rovat, minden rovatához két-két gyerek. Hét elején húzással párokat alkottunk, egy kicsi-egy naggyal, majd rovatot húztak, s egész héten figyeltek, dolgoztak, hogy a rovat péntekre elkészüljön, amit majd összekapcsoltunk, és kiakasztottunk szabad olvasásra. A gyerekek hétről-hétre, napról-napra egyre lelkesebben dolgoztak, s mindenki vágyott arra, hogy a Leg-Leg rovatban az ő képe, s róla szóló dicséret jelenjen meg. A tanító néni is sorra került egyszer, nagy meglepetésére.

Az osztályújság szerkesztésével a Freinet pedagógia végkifejletét, a kölcsönös segítségnyújtáson alapuló csapatmunkát mértem. Ha minden rovat sikeresen elkészült, heteken át, akkor ez azt jelentette, hogy a lelkes kis csapatom osztályközösséggé érett. A cél teljesítve. Természetesen ez fogalmazási készséget, helyesírást, tudáscsomagot, rajzkészséget egyaránt mérhet. Így tudjuk az értékelést kellemessé tenni úgy a tanuló, mint a pedagógus számára.

*Ötödik értékelési módszer: Feladatlapos módszer*

Ez az egyik legsikeresebben alkalmazható módszer matematikai fogalmak és műveletek elsajátítására, begyakorlására. Hasonlít a hagyományos oktatásban alkalmazott feladatlapos módszerre, és mégsem az, ám sokszorta hatékonyabb. Konkrét példa keretén belül mutatom be a módszert.

Tantárgy: Matematika (II. osztály)

Téma: Szorzótábla. Egyjegyű szám szorzása egyjegyű számmal

Módszer leírása: Minden gyermeknek van egy-egy polca, ahova 5 feladatlapot helyezek el, ezeket megszámozva: I Feladatlap, II. Feladatlap.... A feladatlapok fél füzetlap nagyságúak, és 20 darab szorzást tartalmaznak. Hét elején, matematika órán a gyerekeknek elmondjuk, hogy indul az feladatlapos időszak és határidő a hét utolsó munkanapja: péntek. Mit kell tenniük? Minden matematika óra utolsó 10 perce erre szolgál, hogy a tanulók szabadon levesznek egy-egy feladatlapot, és megoldják, majd visszateszik. Van olyan tanuló, aki szünetben is előveszi, illetve dolgozhat rajta bármikor, amikor akar tanítási órákon kívül. A nap végén a tanító begyűjti ezeket a lapokat, kijavítja, majd visszateszi a feladatlapot. Lesz olyan diák, aki első próbálkozásra már megírja a maximum pontszámot, hibátlan dolgozatot ad le, viszont lesz olyan, aki alig az ötödik próbálkozásra jut el a hibátlan feladatmegoldás fázisába, és lesz olyan, akinek több feladatlapot kell a rendelkezésére bocsátani. Természetesen ez még nem a kimondott értékelés, hanem csak a gyakorló időszak. A gyerekek is tudják ezt, s az a tudat, hogy ilyenkor nem kapnak minősítést, ad az egész folyamatnak egy felszabadultabb, kötetlenebb formát. A gyerekek néha egy nap alatt megoldják az összes feladatlapot. Van, aki, ahogyan megold egy feladatlapot hibátlanul, le is áll, s van olyan, aki annak ellenére, hogy munkája hibátlan lett, nem áll meg, és minden feladatlapot megold. Egy hét gyakorló időszak elteltével jön a tényleges felmérés.

Mi a különbség a hagyományos módszerhez viszonyítva? Hát elsősorban az, hogy sokkal több munkát igényel a pedagógustól. Megteremt a gyerekek számára egy játékos felkészítő időszakot az értékelés előtt, mert tulajdonképpen ez az értékelés igazi célja: a tudás.

#### *Az eredmények összegzése*

“Úgy cselekedtem tehát, mint minden kutató. Ugyanazt a kísérletező tapogatózást (tatonnement experimental) folytattam, amit később tanulási magatartásunk (comportement d'apprentissage) és élettechnikáink (techniques de vie) középpontjába állítottunk.” – mondta a híres néptanító, Celestine Freinet. Ezt cselekedtem én is Köröstarján szimultán magyar osztályában, hogy összekovácsoljak, szóra és beszédre bírjak gyermekeket, hogy beindítsam a kognitív, szenzoriális és motorikus képességeket egy igen egyszerű világban, s legvégül, hogy életképes egyedekké neveljem a tanítványaimat.

Ezeknek az alternatív oktatási és értékelési módszereknek a hatékonysága bizonyított. Rengeteg munkát igényelnek a pedagógus részéről, viszont az eredmények önmagukért beszélnek. Egyaránt alkalmazhatóak homogén, illetve heterogén osztályokban. Oly színessé, érdekessé és izgalmassá teszik a tanulási-értékelési folyamatokat, hogy a diákok megfelelnek a stresszről, kiteljesedve, önmagukat adva futnak a megpróbáltatások elé a megszerzett és elsajátított tudás által magabiztosan cselekedve. Mérei Ferenc szavaival: „A gyermek, világra nyitott lény. A simogatásra simogatással, a jókedvre jókedvvel, tevékenységre tevékenységgel felel”.

# MŰVÉSZETI TANTÁRGYAK ÉRTÉKELÉSE

## AZ ALSÓ TAGOZATON

Rusz Csilla, tanító  
Szacsvey Imre Általános Iskola, Nagyvárad

*Ha valakit olyannak látsz, amilyen épp most,  
ezzel visszatartod őt a fejlődésben.  
De, ha olyannak látod, amilyenné lehetne,  
ezzel elősegíted őt életútján.*  
(Goethe)

### *Bevezető gondolatok*

Évek óta foglalkoztat, hogy a művészeti tantárgyak esetében, hogyan osztályoznak a tanítók, hiszen a művészetben nem létezik objektív mérési rendszer. Hogyan minősítek, értékeljem a művészeti tantárgyakat, hogy a kisdiák számára is érthető és elfogadható legyen?

Ideális körülmények között minden tanárnak, tanítónak fogékonynak kellene lennie a művészek értékeire és attitűdjére, és meg kellene becsülniük a művészeteket. A tanároknak meg kellene szerezniük azokat a képességeket, amelyek segítségével együttműködhetnek művészekkel az oktatási szituációkban. Az ilyen képzés során egyrészt felfedezhetnék a saját rejtett képességeiket, másrészt a művészetet felhasználhatnák az oktatásban. Arról is szerezhethének némi tudást, hogy hogyan kell létrehozni egy produkciót vagy előadni egy művet, mi módon kell elemezni, interpretálni és értékelni a műveket, és megbecsülni más korszakok és kultúrák művészetét. Ilyen továbbképzéseken ismerkedtem meg a drámapedagógia módszereivel, a kooperatív tanulás eszköztárával, a konstruktív pedagógia szemléletével.

Meggyőződésem, hogy a rendszeresen, módszeresen és következetesen használt fejlesztő értékelés, valamint a szubjektív pozitív megerősítés megalapozza és elősegíti a tehetségek fejlődését, de az átlagos képességű gyerekekre is fejlesztő hatással van. Motiváló lehet, felkeltheti az érdeklődést, az aktivitást serkentheti, a figyelem tartósságát növelheti, gondolkodtat, jobb teljesítményre serkent, fokozhatja a munkatempót, pozitív érzelmi hatást válthat ki.

Az értékelés bármelyik tantárgy esetén a tanulók egyéni tanulási útjának támogatását kellene, hogy szolgálja elsődlegesen, ezért módszertanilag is változatos formákban kellene, hogy megjelenjen az iskolákban, osztályokban. Oktatási rendszerünkben jó lenne, ha a tudást komplex fogalomnak tekintenénk, így az értékelés során törekednénk az ismereteknél a képességek és attitűdök értékelésére is. A hazai tanítási gyakorlatban az értékelés leggyakrabban alkalmazott formája a

szummatív értékelés, ritkábban – néha funkciótlannul – a diagnosztikus értékelés, és néha a nem teljesen módszeresen alkalmazott formatív értékelés. Ahhoz, hogy az értékelésnek az oktatási folyamatban legyen funkciója, és ne csupán az elsajátított ismeretek számbavétele és katalogizálása legyen, át kell alakítanunk a viszonyulásunkat az értékelés folyamatához, illetve az értékelést be kell építenünk magába a tanítási-tanulási folyamatba a művészeti tantárgyak esetében is. A tanulást támogató értékelés azáltal, hogy elsődleges célja nem a minősítés, a tanulói sikereket támogatja, így a diákok megélik, hogy képesek az önálló vagy társas helyzetben történő tanulásra. A fejlesztő értékelést a szakirodalom jelentős hányada a formatív értékelés szinonimájaként alkalmazza – habár szerepüket tekintve különbséget lehet tenni a kettő között. Scriven (1967) tipológiája szerint a formatív értékelés folyamatos, alkalmazására az oktatási folyamat közben kerül sor. Szerepe, hogy folyamatos és részletes, árnyalt visszajelzést nyújtson a tanulónak (és a tanárnak) az egyes tanulók tudásáról, mégpedig a tudásterületek, tudáselemek differenciálásával, jelezze a fejlődés, haladás eredményeit, annak ütemét, a tanulási hibákat, nehézségeket. (Fóris-Ferenczi 2008, 159). A formatív értékeléshez viszonyítva, a fejlesztő értékelés nem a külső célok megvalósítását tartja elsődlegesnek, hanem magát a fejlődés folyamatát és a folyamatra irányuló állandó reflexiót: „arra szolgál, hogy megállapítsa a tanuló fejlődését, és értelmezze tanulási szükségleteit, és ehhez igazítsa a tanulást, lényege maga a fejlődés támogatása, az önértékelés, az énkép, a metakogníció fejlesztése, támogatása” (Lénárd–Rapos 2009, 24).

*Mit értékelünk a művészeti tantárgyak esetében?* Ha a tanuló egyéni fejlődésének támogatása a cél, a gyermek önmagához mért fejlődését értékeljük, a törekvését.

A tanulók úgy tanulnak, ahogy értékelik, s nem úgy, ahogy tanítják őket.” (Báthory Zoltán)

*Ki értékel?* A tanulást támogató értékelés, a fejlesztő értékelés során a tanári értékelésen kívül kiemelt szerep jut az ön- és társértékelésnek. Ezen értékelési folyamatok támogatják a pedagógusok által nagyobb mértékben alkalmazandó ön- és társértékelést, illetve annak illesztését az értékelési folyamatba.

*Hogyan értékeljük?* A diákok szükségleteit figyelembe vevő adaptív tanulásszervezés során a pedagógusok módszereikben is alkalmazkodnak a különböző tanulói igényekhez. Ennek megfelelően különféle módszerekkel, valós helyzetekben és változatos kontextusban értékelik a tanulók egyéni fejlődését. Törekednünk kell olyan értékelési szituációk megteremtésére, melyben az egyébként gyengén teljesítő diákok is sikerélményhez juthatnak, és egyben bizonyíthatják tudásukat és képességeiket. Több tanító a művészeti tantárgyak esetén a személyre szóló, a tanulást támogató értékelést preferálja. Ha kiemelt szerepe van a személyre szabott, differenciált, fejlesztő (formatív) értékelésnek, akkor nem a minősítés lesz a fontos, hanem a tanulási folyamat támogatása. A pedagógus, miután felmérte a tanuló tudását (diagnosztikus értékeléssel), és segített a tanulónak a tanulási cél kitűzésében, támpontokat ad a megteendő lépésekről, majd nyomon követi a tanuló egyéni haladását, és személyre szabottan segíti a tanulási folyamatot. A fejlesztő értékelés alkalmazásánál a pedagógus a gyermek önmagához mért fejlődését veszi figyelembe. Folyamatos visszajelzést ad a tanulónak erősségeiről és hiányosságairól, megbeszéli vele a tanulási célokat, az értékelési szempontokat, a teendőket és a teendők határidejét. Ezzel segíti, hogy a tanulóban kialakuljon, mely területeken teljesít jól, mely területeken kell még fejlődnie. A tanuló egyéni haladásáról és erőfeszítéseiről visszajelzést ad, úgy, hogy kiemeli a tanuló erősségeit, arra építi az értékelést. Kifejezési formái közt nemcsak az írásbeli szöveges értékelés szerepel, hanem a pedagógus folyamatos, rendszeres szóbeli és metakommunikatív megnyilvánulásai (mimika, gesztus, tekintet) is. Ezeknek a metakommunikatív

megnyilvánulásoknak a pedagógus részéről az órák/foglalkozások alatt is jelen kell lenniük, nemcsak az órák/foglalkozások végén. Fejlesztő értékelés végzésekor a pedagógus nem osztályoz, hiszen a tanulási folyamat közben a tanulótól nem várhatunk el teljes értékű teljesítményt. Ez megerősíti azt a pedagógiai helyes alapelvet, hogy a tanulás során hibázni szabad, mert a tanulási folyamat ezzel jár. A fejlesztő értékelés rendszeres alkalmazása képessé teszi a tanulókat arra, hogy felismerjék, mi segíti, és mi gátolja fejlődésüket, mit kell megváltoztatni ahhoz, hogy tanulásuk eredményesebb legyen. Ezáltal a tanuló részvétele a tanulási folyamatban aktívabbá válik, optimális esetben saját tanulása szabályozására is képes lesz. Fontos szempont volt számomra 36 éves munkám során, hogy a tervezett órákra, foglalkozásokra játékos, élményszerű módszereket integráljak az oktatásba, mely során a tanítási-tanulási stratégia nemcsak a tudásépítésben, hanem a személyiségfejlesztésben, tehetséggondozásban is szerepet játszik. A tanulásitartalmak és technikák alkalmazása nem öncélúan történik, hanem a tanterv és a tananyag megfelelő részéhez való integrálással, szorosan kapcsolódva a megtanulandó tananyagtartalomhoz, a tanulók életkori sajátosságaihoz, biztosítva, támogatva ezzel a közismereti tantárgyi tartalmak magasabb szintű elsajátítását, a transzverzális készségek fejlesztését. Azonosultam azzal a szemlélettel, hogy a játék (és a játékos tanulás) a gyerekek egyik legfőbb tevékenysége, egyben a természetes tanulási folyamat egyik fontos lépcsője is. Mindezek által biztosítható, hogy a tanulási folyamat és a tudás megszerzése örömforrás, kreatív tevékenység, igazi élmény legyen, mellyel a tanulók tanulás iránti pozitív attitűdjé kialakítható, motivációjuk növelhető. A fejlesztő értékelés támogatja a tanulási képesség fejlesztését, mert:

- a tanítás és tanulás folyamatára helyezi a hangsúlyt, és aktívan bevonja a tanulót ebbe a folyamatba;
- fejleszti az önértékeléshez és egymás értékeléséhez szükséges készségeket;
- segít a diákoknak megérteni saját tanulásukat és megfelelő stratégiákat kialakítani a „tanulás tanulására”.
- azok a tanulók, akik aktívan építik fel az új fogalmakról alkotott elképzelésüket (és nem egyszerűen csak befogadják az információt), különféle stratégiákat fejlesztettek ki az új gondolatok tágabb összefüggések közé helyezésére, és azt tanulják, hogy hogyan ítélik meg saját és társaik munkáját a pontosan meghatározott célok és értékelési szempontok alapján.

#### *Művészetek segíthetik a tanulás folyamatát*

Számításba véve azt a tényt, hogy a művészetek segíthetik a tanulást olyan területeken, amelyek hagyományosan a tananyaghoz tartoznak, különösen az általános iskolai tanárok gyakran alkalmazzák a „művészet az oktatásban” megközelítést. Például dalokkal lehet memorizáltatni a kulcsszavakat a nyelvben, a természettudományi vagy a társadalomtudományi meghatározásokat, vagy egyes matematikai fogalmakat, képleteket. A művészet integrálása más tantárgyak tanításába, különösen az általános iskola alsó osztályaiban az egyik lehetséges mód arra, hogy elkerüljük a túlsúfolt tantervet.

Miközben a válaszokat kerestem ezekre a kérdésekre, folyamatosan alakítottam a módszereimen, eszköztáramon. Módszertani szakirodalmat olvastam, továbbképzésekre jártam, a tanultakat beépítettem a pedagógiai gyakorlatomba. Azt is megtanultam, hogyan tehetem az értékelést objektív(ebbé), hogyan alakítsam a mérőeszközt úgy, hogy megfelelően mérje az elsajátított kompetenciák elvárt szintjét. Megtanultam, hogy az értékelés lehet diagnosztikus, formatív, fejlesztő és szummatív, és mindegyiknek megvan a maga ideje és helye, értéke a pedagógiai gyakorlatban.

### *Értékelés a gyakorlatban*

A rajzórai gyakorlati munka minősítése, az éneklés, a szavaltat minősítése során óhatatlanul előtérbe kerül a tanár szubjektív ítélete. Személyes nézetei, ízlése, tájékozottsága határozza meg, hogy az ő óráján mi számít jónak és mi nem. Pedig a teljesen szubjektív tanári értékelés igen súlyos következményekkel járhat. Egyrészt kialakulhat egyes tanulóknál önmaguk tartós alul- vagy felülértékelése. A témával kapcsolatosan egy gyors felmérést készítettem Hargita, Kolozs, Bihar és Kovászna megyében dolgozó tanítókkal (24 személy). A megkérdezettek 84%-a úgy gondolja, hogy a művészeti tantárgyak értékelésekor egyfajta kognitív disszonancia érvényesül, hiszen a pedagógusnak egyrészt tekintettel kell lennie a tanulók egyéni képességeire, tehetségére, fejlődési ütemére, másrészt viszonyítania kell teljesítményüket a tantervi előírásokhoz. Ugyanakkor azt is nehezményezték, hogy nem eléggé kidolgozottak a fejlesztendő képességek elvárható szintjei a különböző korosztályoknál. A többségük azt is hangsúlyozta, hogy kisiskolásoknál a művészeti tantárgyak osztályzatokkal, minősítésekkel történő értékelése legtöbbször formális jellegű, hiszen az elégséges, elégtelen, jó vagy jeles minősítések a legkevésbé sem informálnak a gyerek valódi képességeiről, ismereteiről. A felmérésből az is kiderült, hogy az osztályokban a rajz tantárgy átlagosztályzatai sokkal jobbak, mint a többi tantárgyéi, amely részben arra enged következtetni, hogy a tanítók a művészeti tantárgyaknál „más mércével” mérnek, mint az ún. „főtantárgyak” esetében. Ez azt is tükrözheti, hogy sokan nem tartják „annyira fontosnak” ezeket a tárgyakat, és az sem ritka, hogy „feláldozzák” ezeket a „főtantárgyak” érdekében. A felmérések alapján a pedagógusok több mint 50 százalékánál többször előfordult már, hogy rajz órán matematikát vagy románt tartottak, és a rajzot otthon készítették el a tanulók. A jobb minősítések, magasabb osztályzatok ugyanakkor azt is jelenthetik, hogy a pedagógusok „érzik” a minősítés „súlytalanságát”, formális jellegét, hiszen a tanulóknak tulajdonképpen ezzel nem közvetítenek „hasznosítható” információt a teljesítményükről, a hiányosságaikról, a fejlődésükhöz szükséges lépésekről. Ezt az is alátámasztja, hogy az interjúalanyok 42%-a saját bevallása szerint használja a fejlesztő értékelést is, azaz segítséget nyújt a gyerekeknek, hogy maguk is nyomon tudják követni saját fejlődésüket, és egyre nagyobb önbizalomra tegyenek szert. Ezek a tanítók felismerték, hogy a fejlesztő értékelésben elsősorban nem maga az értékelés, hanem az annak alapjául szolgáló tevékenység fejleszt.

### *Összegzés*

Az iskolák hétköznapi gyakorlatában a művészeti tantárgyak, produkciók értékelése körül sok a bizonytalanság. A művészeti nevelésben kevésbé mérhetőek, egyértelműek, konkrétak a célok, követelmények. A rajz, zene, vers, mese előadásának minősítése során igen nagymértékben érvényesülhet a pedagógus szubjektív ítélete. Az értékelés szempontjainak kiválasztása nagyon gyakran esetleges, a kritériumok sokszor ismeretlenek. A tanító személyes elképzelése, ízlése, tájékozottsága határozza meg, hogy mi a standard teljesítmény”.

A pedagógusoknak tudatosan arra kellene törekedniük, hogy a rajzórák, zeneórák során folyamatos és intenzív kapcsolatban legyenek a tanulókkal, hogy a tevékenységek során állandóan jelen legyen a formatív (formáló, segítő) szóbeli értékelés. A „semmitmondó” minősítések helyett az egyéni előmenetelt segítő biztatás, a hiányosságok feltárására irányuló beszélgetések domináljanak, amelyek során világossá válik a gyermek számára, hogy melyek az ő erős és gyenge pontjai. Ezek az árnyalt

értékelő beszélgetések megmutatják mind a tanuló, mind a pedagógus számára, hogy milyen területekre kellene több figyelmet fordítani, és alapjául szolgálhat a további munka tervezésének is. Segíti a tanulóban az önértékelés kialakulását, fejleszti önismeretét.

Ugyancsak értékes lehetősége a rajzórának a közös értékelés. Sajnos erre időigényessége miatt nem mindig kerülhet sor. Pedig az értékelésnek ez a módja (amikor az egymás mellé helyezett munkákat a tanárral együtt minden tanuló megnézi, és meghallgatja társa munkájának értékelését is) megsokszorozza a tanulás lehetőségét. Különösen hasznos, ha a tanulók maguk is részt vesznek az értékelésben, ők is kinyilváníthatják véleményüket, megtanulják szakmai szempontrendszerek alapján, építő módon véleményezni egymás munkáját. Ez fejleszti az ítélőképességet, a kommunikációs készség kialakulását, a kulturált vita gyakorlatának elsajátítását.

Összegzésként megállapítható, hogy az értékelés egy olyan összetett rendszer, amely a pedagógiai folyamat minden részletével kapcsolatban áll. A megfelelően kiválasztott és alkalmazott értékelési módok elősegítik a magasabb önbecsülésű, kritikusabb gondolkodású, kreatívabb felnőttek kialakulását (Czike Bernadett, 2005).

## **Bibliográfia**

- Bartha, É. (2011). *Fejlesztő, támogató értékelés – de hogyan?* Budapest, HU: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- Bodóczy, I., (1999). *Készségfejlesztés vagy produktióközpontú szemlélet a művészetoktatásban*. Koma lap, 1999. (A Művészeti Nevelés Konferencia anyaga).
- Brassói, S., Hunya, M., Vass, V. (2005). *A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. Új Pedagógiai Szemle*, 2005 július-augusztus. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Tobbek-Fejleszto.html>
- Czike, B. (2005). *A pedagógusszerep változása*.  
[http://www.kooperativ.hu/sites/default/files/a\\_pedagogusszerep-betekintes.pdf](http://www.kooperativ.hu/sites/default/files/a_pedagogusszerep-betekintes.pdf)
- Fóris-Ferenczi, R. (2008). *A tervezéstől az értékelésig. A tanterv és az értékelés elmélete és gyakorlata*. Kolozsvár, RO: Ábel Kiadó.
- Lénárd, S., Rapos, N. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Budapest, HU: Gondolat Kiadó.
- Scriven, M., (1967). *The Methodology of Evaluation*. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* Chicago (pp. 39-83). Rand McNally.
- Vámos, Á. (1997). *Az iskolai értékelés. Útmutató a rajz tantervi korrekcióhoz*. Iskolakultúra, 1999/9. sz.



# A MAGYAR TANULÓK NYELVI SZOCIALIZÁCIÓS TAPASZTALATAI ÉS A ROMÁN NYELV TANÍTÁSI- TANULÁSI FOLYAMATÁNAK ÉRTÉKELÉSE

Fügedy Anikó Erzsébet, PhD, tanító  
Horváth János Elméleti Líceum, Margitta

## *Problémafelvetés*

A többnemzetiségű közösségekben az etnikai identitás talán legfontosabb, de ugyanakkor legsérülékenyebb összetevője a nyelvi identitás, amelynek kulcsszerepe van az egyén társadalmi integrációját meghatározó kulturális keretek és tartalmak kialakításában. A nyelvtudás megszerzésének kutatása régóta a nyelvkutatás egyik központi kérdése. A társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok befolyásolják a közösségek életét és az általuk beszélt nyelveket. A globalizáció, a migráció, az Európai Unió bővítése jelentősen megváltoztathatja a többségi és kisebbségi nyelvek szerepét és jövőjét.

Egy kisváros magyar pedagógusaként Romániában, több mint harminc éves pedagógiai pályafutásom során, sok-sok magyar gyermeknek tanítottam a román nyelvet második nyelvként. Ahhoz, hogy pozitívként élje meg a gyermek az államnyelv elsajátítását, pedagógusi munkám során több befolyásoló tényező hatását igyekeztem figyelembe venni, többek között az értékelést.

Jelen kutatás a tanulók szemszögéből értékeli a román nyelv elsajátításának körülményeit, amelyek pozitívan vagy negatívan befolyásolják a magyar kisebbségi közösséghez tartozó diákok motivációját és lehetőségét az államnyelv elsajátításában.

A kutatás időszerűségét több tényező is alátámasztja, amelynek oka a román nyelvórákon vagy előkészítőként alkalmazott értékelési módszerek alkalmazása is lehet. Bihar megyében, de ez más romániai megyékre is jellemző, az elmúlt évtizedben sok esetben a magyar tagozatos diákok, illetve a magyar iskolákba járó diákok gyenge teljesítményt értek el az országos szintfelmérő román vizsgákon, illetve a VIII. osztály végi és az érettségi vizsgákon. Ugyanakkor a nyelvelsajátítás iránti motiváció is gyengült, ez a VIII. osztály utáni Magyarországra való áttelepülés, az ottani iskolákba való felvételizésnek is betudható.

Oktatói munkám során magam is úgy érzékelem, hogy a kisebbségi (magyar) tannyelvű oktatási intézményekben tanuló gyerekek nyelvi szocializációs környezete többnyire nem ösztönzi kellőképpen a román nyelv magas szintű elsajátítását. Ugyanakkor rendelkezésre állnak megfelelő módszerek, amelyekkel motiválhatóak a tanulók a nyelvtanulásban, ilyenek például a helyes értékelési módszerek.

Saját oktatói tapasztalataim és előző kutatási eredmények nyomán hipotetikusan három fő nyelvi szocializációs színteret különítettem el, amelyek a szakirodalom szerint a nyelvi szocializáció fő

vektora: ezek a *családi környezet*, az *iskola* és a *helyi közösség / szomszédság*. Ugyanakkor a nyelvi szocializáció folyamatának is három életkori szakaszát különítettem el, ezek a következők:

1. a *kisgyermekkor* (*iskolaérettség előtti*) *korai nyelvi szocializáció* szakasza, amikor a családi környezet, a családon belüli nyelvhasználat hatása a döntő;
2. az *iskolai évek során megvalósuló nyelvi szocializáció*, amikor a főszerepet az iskolán belüli nyelvtanulás és nyelvhasználati környezet veszi át;
3. a *közösségi nyelvi szocializáció*, amikor a helyi közösségen belüli nyelvi hatások (szomszédság, munkahely, baráti kör, a szolgáltatások igénybe vevésének nyelve, továbbtanulók esetében a felsőoktatási tanintézmény nyelvi szocializációs környezete) szerepe a legfontosabb.

A sikeres nyelvelsajátítás ösztönzésében igen fontos szerepe van annak, hogy az oktatási stratégiák a megfelelő helyzetismereten, a tanulók román nyelvtanulási motivációját és tényleges lehetőségeit jelentősen befolyásoló differenciáló tényezők mélyreható ismeretén alapuljanak. Bihar megyében, de ez más romániai megyékre is jellemző, az elmúlt évtizedben sok esetben a magyar tagozatos diákok, illetve a magyar iskolákba járó diákok gyenge teljesítményt értek el az országos szintfelmérő román vizsgákon, illetve a VIII. osztály végi és az érettségi vizsgákon. A nyelvelsajátítás iránti motiváció is gyengült, ezt a VIII. osztály utáni Magyarországra való áttelepülés, az ottani iskolákba való felvételizésnek is betudható. Oktatói munkám során magam is úgy érzékelem, hogy a kisebbségi (magyar) tananyelvű oktatási intézményekben tanuló gyerekek nyelvi szocializációs környezete többnyire nem ösztönzi kellőképpen a román nyelv magas szintű elsajátítását. Ugyanakkor rendelkezésre állnak megfelelő módszerek, amelyekkel motiválhatóak a tanulók a nyelvtanulásban.

A kutatás nyomán nyert válaszok, eredmények alapján, saját pedagógusi tapasztalataimat is felhasználva szeretnék rávilágítani a nyelvtanulás során felmerülő értékeléssel kapcsolatos problémákra és megoldási lehetőségekre, a nyelvelsajátítást negatívan befolyásoló társadalmi tényezők hatásának csökkentése, illetve a nyelvtanulást segítő tényezők szerepének növelése érdekében. Mindezt a diákok szemszögéből nézve.

### *Elméleti alapok*

Az elmúlt évtizedekben a kétnyelvűség témája egyre inkább előtérbe került, tekintettel arra, hogy a Föld lakosságának mintegy fele számára a nyelvi két vagy több nyelvből álló környezet a megszokott (Göncz 2004). A világ legtöbb nemzete többnyelvű, ami abból fakad, hogy csak 196 ország van, de hétmilliárd a lakosok száma, akik közel 7000 nyelvet beszélnek (Lewis, Jones & Baker, 2012). A társadalmi két- vagy többnyelvűség gyűjtőfogalma azoknak a helyzeteknek, amikor is egyazon államalakulaton belül egynél több nyelvet használnak. A közösségi (kollektív) két- vagy többnyelvűség arra utal, hogy az azonos területen élő nyelvi csoportok különböző jellegű kapcsolataik révén érintkeznek egymással. Tehát a kétnyelvű beszélő közösség tagjainak részben rendezett, közösségi normák által „szabályozott” nyelvi gyakorlatát jelenti (Bartha 2005, idézi Törteli 2012:49).

A nyelvi sokféleség dinamikus, térben és időben változó fogalom. A jogi státusz, a nyelvi közösség, a nyelv hordozója és a nyelvhasználati színterek alapján számos nyelv és nyelvváltozat tartozhat ide: hivatalos nyelvek, államnyelvek, kisebbségi nyelvek, bevándorlók nyelvei, jelnyelvek, írott standarddal nem rendelkező vagy éppen ellenkezőleg, csak írásbeli formában létező nyelvek, oktatási nyelvek stb. (Nagy 2015:3). A kétnyelvűség gyakori előfordulása az a helyzet, amikor az egyének anyanyelvük mellett állampolgárságuk nyelvét is ismerik, használják.

A két nyelv elsajátításának elsődleges társadalmi színtere a *családi környezet*. Ha kétnyelvűség alakul ki gyermekkorban, akkor egyidejű vagy egymást követő kétnyelvűségről beszélünk. Kétnyelvűség esetén a gyermek egyidejűleg megszerzi a két nyelvet. Ez a kétnyelvűség általában kétnyelvű családokban alakul ki, ahol két nyelvet beszélnek, ahol a gyermek születése óta kapcsolatba lépett mindkét nyelvvel. A család, mint a társadalom alappillére, egyik olyan szocializációs faktor, amely a nyelvi szocializációt figyelembe véve tudatos döntést hoz, hiszen a szülők megtervezik gyermekeik nyelvi jövőjét. Ez a kérdés akkor válik aktuálissá, ha a családban vagy annak közvetlen környezetében a több nyelven való kommunikálás van jelen.

A másik jelentős nyelvi szocializációs tér az *iskola*. A szülők által választott iskolai környezetnek, és főleg, ha többnyelvű iskoláról beszélünk, az ott folyó oktatás nyelvének óriási szerepe van abban, hogy a gyermek számára melyik nyelv és kultúra válik meghatározóvá, melyikkel azonosul, azaz melyik lesz domináns a jövőben számára. Skutnabb-Kangas (1998) szerint az egynyelvűség idejétmúlt, és alacsony szinten áll a ranglétrán az az oktatási rendszer, amely megelégszik ezzel. Mind a kisebbségekhez tartozó tanulóknak, mind pedig a többségi nyelvet beszélőknek biztosítani kell a kétnyelvűség megszerzésének lehetőségét. Az egymást követő kétnyelvűség esetén a gyerekek egymás után tanulnak nyelveket, és a második nyelv tanulása általában már óvodás korban elkezdődik, azaz már bizonyos nyelvi ismeretei vannak a második nyelvről az iskolai időszak kezdete előtt. Ennek a kétnyelvűségnek a kialakulási folyamata különbözik a kétnyelvűség egyidejű fejlődésétől.

Számos kutató rámutatott arra, hogy az új nyelvvel való kapcsolatfelvétel a korai életszakaszban, az óvodában vagy az általános iskolában, nem jár jobb eredményekkel a nyelvtudás terén, a nyelvtanulás során, a tankötelezettség végén. Mindazonáltal azok a gyermekek, akik korán kezdik el a nyelvtanulást mindenképpen előnyben vannak az idősebb, későbbben kezdőkkel szemben: "a kezdeti fejlődés a nyelvtanuláshoz kapcsolódik, a korábbi kezdés előnyként megőrizhető" (Harris&Jones, 1991:9), ha néhány fő szempontot figyelembe veszünk. Ez alatt azt értjük, amit Johnstone a program sikerének "kulcsfontosságú feltételeinek" nevez, amelyek a kisgyermeket bevezetik a második nyelvtanulásba: azaz jól képzett tanárok, megfelelő tanuló-tanár, arány minden szinten, valamint megfelelő tanítási és tanulási anyagok: "Ha bármelyik követelmény hiányzik, a második nyelv oktatása nem kezdődhet el korai életkorban; negatív tapasztalatokat szerezhhetnek a tanulók, ami károsíthatja a gyermekek hozzáállását a célnyelvhez és általában a nyelvtanuláshoz". (Nikolov&Curtain, 2000:43, idézi Johnstone, 2002:10).

A harmadik helyszíne a nyelvelsajátításnak a *közösségi nyelvi szocializációs tér*, amely nemcsak korai gyermekkorban, majd iskoláskorban, hanem az iskola elvégzését követő életszakaszokban is fontos lehet. Garret és Baquedano-López (2002) szerint a nyelvi szocializációt nem tekinthetjük napjainkban sem lezártnak a gyermekkorban, hanem az egész életen át tartó folyamatként értelmezhető). Másrészt az anyanyelvi szocializáció későbbi színtereinek és szakaszai fontosságának elismerése nem hatálytalanítja azt az alaptételt, miszerint nyelvi nevelésünknek, az anyanyelvvel való pozitív szocializációnak, anyanyelvi oktatásunknak a fundamentuma és kiindulópontja minden esetben

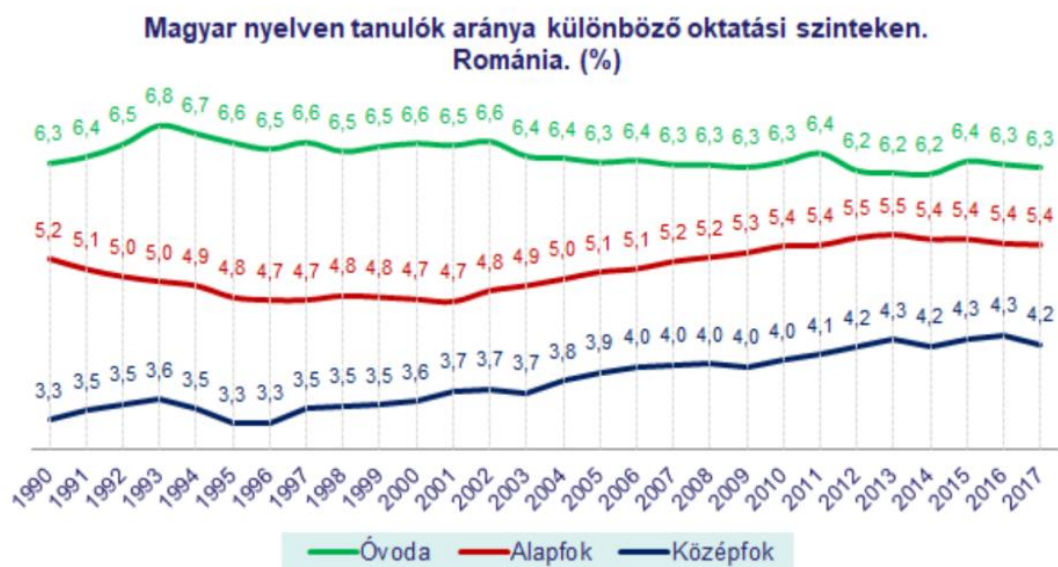
a család. A család, mint elsődleges szocializációs tényező, dönt arról, hogy a nyelvi szocializációt is figyelembe véve meghozza a jövőre nézve nagyon fontos döntését, ezáltal megtervezi a gyermekek nyelvi jövőjét (Grosjean, 2010; Piller, 2002).

#### *Erdélyi, partiumi helyzetkép*

A nemzetállamokban az ország hivatalos nyelvének teljes körű ismerete segíti a nyelvi kisebbségek társadalmi mobilitását, beilleszkedését a domináns kultúrába, politikába, gazdaságba és oktatásba (Shohamy 2006) A partiumi és erdélyi magyarság vonatkozásában a közösség legnagyobb része számára a magyar nyelv jelenti az anyanyelvet (első nyelvet, L1 - et), ezt sajátítják el otthon, a családban. A román a környezeti nyelv (másodnyelv, L2). Az angol, német és francia pedig idegen nyelvnek számít.

Magyari Tivadar *A román tanítási nyelv választásának motivációi erdélyi magyar családokban* című írásában (2013) elemzi azoknak a romániai magyar családoknak, illetve fiataloknak a motivációit, érveit, indokait, akik román tannyelvű oktatást választanak. Kutatása alapján a magyar családok többsége magyar tannyelvű osztályba, magyar iskolákba írta gyermekét, de sokan vannak, akik a második, gimnáziumi, illetve a harmadik, líceumi tanulmányi szinten román iskolában vagy tagozaton folytatják tanulmányaikat.

A rendelkezésre álló legfrissebb statisztikák nem közölnek arra vonatkozó pontos adatokat, hány magyar nemzetiségű/anyanyelvű tanuló végzi román nyelven tanulmányait. Erre csupán következtetni tudunk az iskoláskorú népesség számából, vagy az arra vonatkozó adatokból, hogy hányan tanulnak magyar nyelven.



20. ábra: Közoktatási helyzetkép:  
a magyar nyelvű képzésben részt vevők számának és arányának alakulása 1990-2007 között<sup>12</sup>

<sup>12</sup><http://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/kozoktatasi-helyzetkep-a-magyar-nyelvu-kepzesben-reszt-vevok-szamanak-es-aranyanak-alakulasa-1990-es-2017-kozott/27> - 18.01.2021. 20.11

A fenti ábra adatai azt tükrözik, hogy jelenleg a magyar nyelven tanulók aránya csökkenő tendenciát mutat. Ebben a tekintetben a hatás kölcsönös: a kisebb tanulói létszám kevesebb intézmény működtetését teszi lehetővé, a kevesebb intézmény csökkenti az iskolaválasztás lehetőségét. Megyék szerint nagy eltérések észlelhetők ebben a tekintetben: legkisebb a románul tanuló magyar diákok aránya a Székelyföldön (5% körüli), ennél jóval nagyobb az észak-erdélyi megyékben (50%-ig), a dél-erdélyi megyékben pedig 50% fölötti, néhol 80–90%. Az óvodai szinten jó az arány, ami a magyar beiratkozási számokat illeti, az elemi oktatásban, az alapképzésben a magyar anyanyelvű gyerekek mintegy fele, a középfokú oktatásban pedig mintegy egyharmada tanult anyanyelvén a 2017-es adatok alapján.<sup>13</sup> A romániai és szerbiai PISA-adatok alapján e képet tovább árnyalva, Papp Z. Attila (2012) kimutatta, hogy azok, akik nem anyanyelvű oktatásban vesznek részt, rendszerint alacsonyabb családihátér-indexszel, ugyanakkor szignifikánsan alacsonyabb iskolai teljesítménnyel is rendelkeznek, mint azok, akik anyanyelven tanulnak.

Romániában a magyar anyanyelvű diákok elsősorban az oktatásban, de informális úton is elsajátítják az ország hivatalos nyelvét, amely nélkül elengedhetetlen a társadalmi integrációjuk. Az általános iskolai oktatás Romániában hatéves korban kezdődik az előkészítő osztállyal, és kilenc évig tart. Ezt követően a diákok középiskolákba iratkozhatnak be, amelyek különböző típusúak lehetnek. A 12.osztály végén Romániában minden diáknak, úgy a többségi etnikumhoz, mint a kisebbségihez tartozóknak érettségi vizsgát kell tennie több tantárgyból, köztük román nyelvből és irodalomból. Az érettségi vizsgán elért pontszámok beleszámítanak az egyetemekre való felvételbe. Az Erdélystat 2019-re vonatkozó adatai szerint a román nyelv és irodalomból sikertelenül érettségiző magyar diákok aránya az átlagnál 20 százalékponttal magasabb (29 százalék).<sup>14</sup> A magyar tananyelvű iskolákba járó diákok körében általános tendencia, hogy a sikertelenül érettségizők nagy része a román nyelv és irodalomból elért elégtelen eredményeik miatt buknak meg (Papp Z. et al. 2018; Toró 2013).

Egy friss felmérés (Kisebbségi Monitor 2020) során a megkérdezett magyar nemzetiségűek 69 százaléka igen fontosnak, 22 százaléka pedig fontosnak tartotta, hogy a tanulók jól megtanulják a román nyelvet, és mindössze 1-1 százalék gondolta, hogy ez nem fontos, vagy egyáltalán nem fontos. A román társadalomban széles körben elterjedt vélekedés, miszerint "sok magyar nem is akar megtanulni románul". A válaszok alapján ezzel a megállapítással a megkérdezettek 34%-a teljes mértékben, míg 13% nagy mértékben egyetértett, de a kijelentéseiket nem magukra, hanem másokra vonatkoztatták. Az erdélyi magyarság körében reprezentatív mintán elvégzett telefonos felmérés alkalmával a megkérdezettek 22%-a gondolta úgy, hogy tökéletesen vagy anyanyelvi szinten beszél a román nyelvet, további 33% úgy ítélte meg, hogy jól, de érezhető magyar akcentussal beszél románul, 29% válaszolta, hogy az esetek többségében meg tudja értetni magát román nyelven és 16%, hogy nehézségekkel vagy egyáltalán nem beszél románul.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup><https://itthon.transindex.ro/?cikk=27859> - 18.01.2021. 20.22

<sup>14</sup>Asztalos Csaba: nem lehetséges a román érettségi kiiktatása (maszol.ro)

<sup>15</sup>Felmérés: az erdélyi magyarok nagy többsége szerint meg kell tanulni románul (maszol.ro)

### *Kutatási stratégia*

Kutatásom *általános célkitűzése*, hogy feltárjam, milyen társadalmi értékelési rendszerek/módszerek befolyásolják a román nyelv elsajátításának folyamatát és eredményességét a tanulmányaikat magyar nyelven végző magyar nemzetiségű tanulók esetében? Miként fejtik ki hatásukat a választott értékelési formák az iskolában a nyelvelsajátítás folyamatára, és milyen eredménnyel?

A sikeres nyelvelsajátítás ösztönzésében igen fontos szerepe van annak, hogy az oktatási stratégiák a megfelelő helyzetismereten, a tanulók román nyelvtanulási motivációját és tényleges lehetőségeit jelentősen befolyásoló differenciáló tényezők mélyreható ismeretén alapuljanak, és akkor lehet csak egy objektív értékelési rendszert felállítani.

A nyelvelsajátítás szempontjából fontos befolyásoló nyelvi szocializációs színtér *az iskola, ezen belül az oktatási intézmény formális és informális nyelvi szocializációs környezete, az oktatás nyelve*. Az iskolai szocializáció tanulmányozása felöleli az iskolai román nyelvtanítás és az iskolás évek nyelvi környezete román nyelvi szocializációs hatásának feltérképezését, az iskola szerepének és a pedagógusok attitűdjeinek, értékelési normáinak feltárását a román nyelv elsajátításában az oktatási egység formális és informális keretein belül, amelynek során az említett kutatási kérdésekre és hozzájuk kapcsolódó hipotézisekre fókuszáltam.

Míg a kompakt magyar településeken a román nyelvvel való szocializáció alacsony szinten mozog, a vegyes etnikumú településeken könnyen, szinte észrevétlenül válik kétnyelvűvé a diák.

### *A kutatás módszertana*

Kutatásomban mikroszintű kvantitatív jellegű információkra, a tanulók körében végzett *kérdőíves felmérés* eredményeire alapoztam. Ennek során a következő kérdésekre kerestem választ:

C1. Milyen élethelyzetekben, kontextusokban használják a tanulók a román nyelvet iskolai éveik alatt?

C2. Hogyan viszonyulnak a tanulók a román nyelvhez és a román nyelvhasználati helyzetekhez, az iskolában, illetve iskolán kívül?

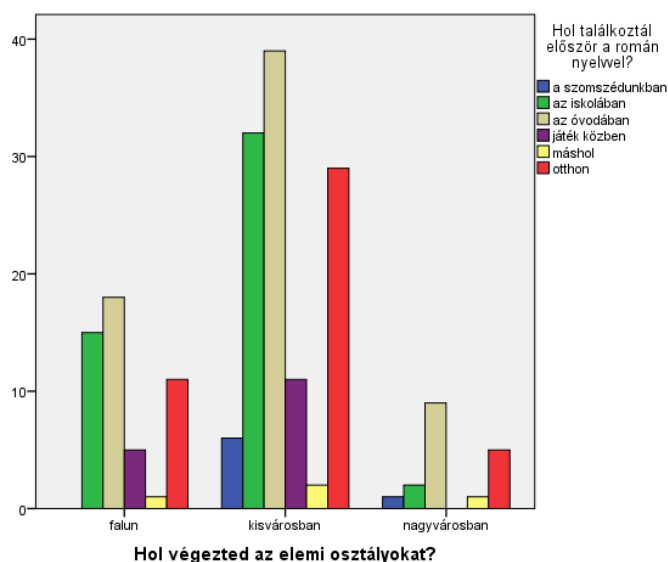
C3. Hogyan értékelik a tanulók az iskolai nyelvoktatás eredményességét?

A vizsgálati anyagot Bihar megyei V-XII. osztályos tanulók (nagyjából a 12-18 éves korosztály) által kitöltött digitális kérdőívekre adott válaszok képezik (N=187). Az adatgyűjtésre 2021 júliusában és augusztusában került sor. A digitális kérdőívre a Google Form alkalmazásban válaszoltak a tanulók. A válaszadók életkori csoportok és iskolai osztályok szerinti megoszlását az 1-es és 2-es ábrák tükrözik:

## Kutatási eredmények

### Iskolai és iskolán kívüli román nyelvi környezet

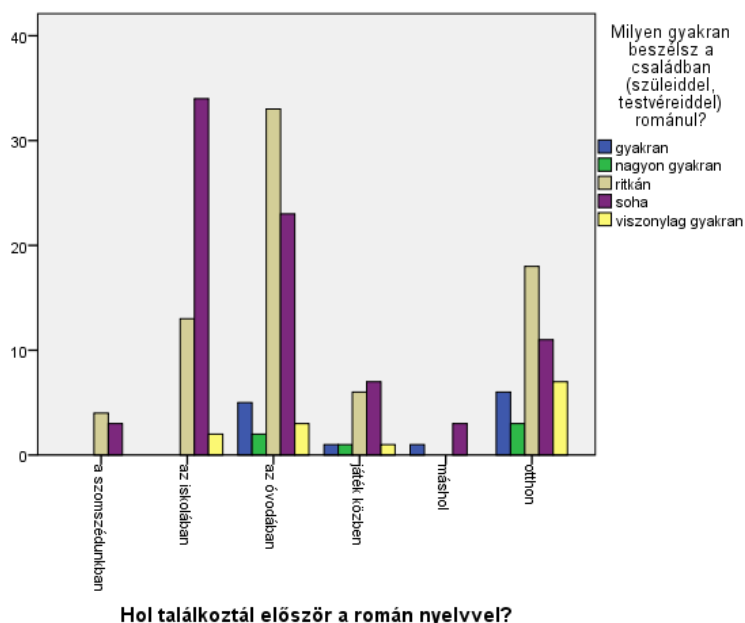
E dimenzió kutatása során feltételeztem, hogy a román nyelvelsajátítás folyamatában a korai nyelvi szocializáció (a román nyelvvel való kora gyermekkori, családon belüli megismerkedés) előnyt jelent. Ugyanakkor az iskolai nyelvi környezet (az iskolán belüli informális nyelvhasználati alkalmak, amelyekre feltehetően több lehetőség adódik a vegyes tannyelvű iskolákban), valamint a családi és közösségi környezetből jövő pozitív viszonyulások és tényleges nyelvhasználati alkalmak szintén kedvezően befolyásolhatják a román nyelv elsajátítását. Annak fényében, hogy a korai román nyelvű szocializáció az etnikailag heterogén lakókörnyezetben valószínűbb (román szomszédok, játszótársak jelenléte), a román nyelvvel való megismerkedés közösségi színtereit településtípusok szerinti megoszlásban vizsgáltam. Az eredményeket a 21. ábra mutatja be.



21. ábra: A román nyelvvel való első találkozás szocializációs tere az elemi iskola lakóhelytípusa szerint

Láthatjuk, hogy azoknak a tanulóknak az aránya, akik a román nyelvvel csak az iskolában ismerkedtek meg, a legmagasabb a falusi, és messze a legkisebb nagyvárosi elemi iskolai szocializációs környezetben. Ez feltehetően összefügg a városi (különösen a nagyvárosi) lakóhelyi környezet (szomszédság) etnikailag heterogénebb jellegével, de azzal is, hogy a falvakban kisebb az óvodába járók aránya, illetve az óvodai környezet is etnikailag homogénebb, különösen a nagyvárosi óvodákhoz viszonyítva.

A következő ábrán látható kutatási eredmények a román nyelvvel való korai családi körben való megismerkedés és a jelenlegi családi nyelvhasználat viszonyát tükrözik.



22. ábra: A családon belüli román nyelvhasználat gyakorisága a román nyelvvel való megismerkedés társadalmi színterének függvényében

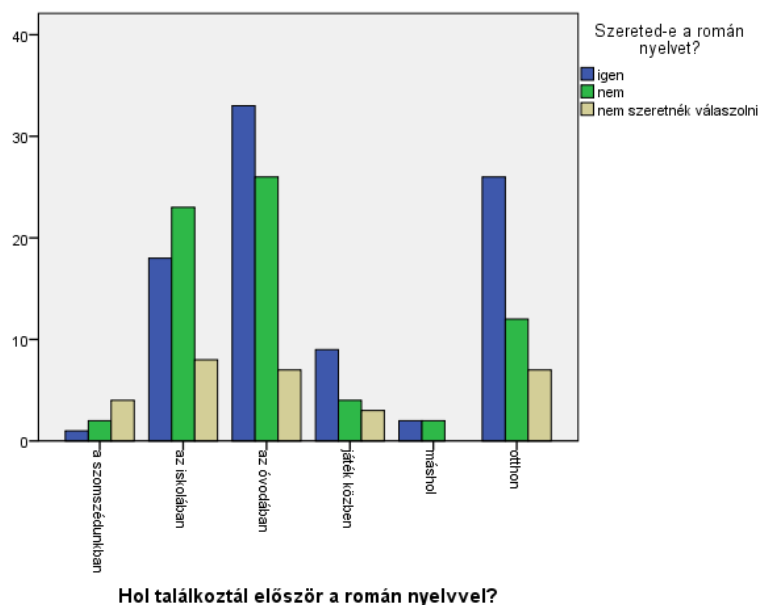
A válaszadó tanulók hozzávetőleg tíz százaléka, akik a családi körben ismerkedtek meg a román nyelvvel, mai családi kommunikációjukban is használják azt. Ugyanakkor azoknak a tanulóknak a körében, akik bár nem a családon belül, de korai gyermekkorban (az óvodai vagy szomszédsági gyermekkörnyezetben) találkoztak a román nyelvvel, bár nagyon kis mértékben, de előfordulnak olyanok, akik ma a származási családjukon belül román nyelven (is) kommunikálnak. Ilyen esetek viszont egyáltalán nem fordulnak elő a román nyelvvel csak iskoláskorban, az iskolában megismerkedők tanulói populációjában; ők szüleikkel, testvérükkel kizárólag magyar nyelven kommunikálnak.

#### *A tanulók román nyelv iránti viszonyulása, hogyan értékelik*

E kérdéskör vizsgálatánál abból indultunk ki, hogy kapcsolat feltételezhető a nyelvi szocializáció objektív és szubjektív dimenziói között. A tanulók nyelv iránti pozitív viszonyulása, a nyelvtanuláshoz való konstruktív hozzáállása, a jó nyelvtudás és az aktív, többféle (formális és informális) kommunikációs helyzetre kiterjedő nyelvhasználat egymást erősítő, míg a nyelv iránti közömbös vagy negatív viszonyulás nagyobb valószínűséggel gyengébb nyelvtudással és kevesebb gyakorlati nyelvhasználattal jár együtt.

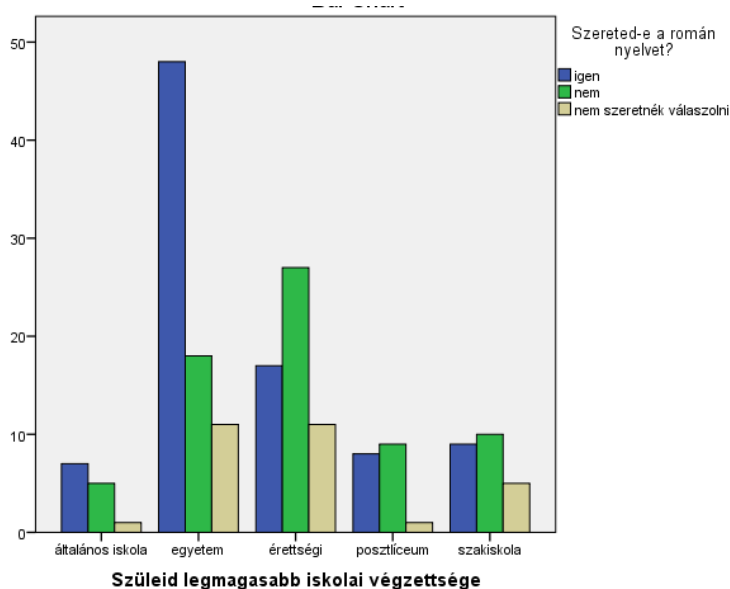
Feltételeztük ugyanakkor, hogy a román nyelv iránti pozitív érzelmi viszonyulás nagyobb valószínűséggel alakult ki azokban a helyzetekben, amikor a román nyelvvel való megismerkedés már korai életkorban, családi körben vagy játékos gyermekkörnyezetben megvalósult. Az alábbi adatok alátámasztják ezt az összefüggést.





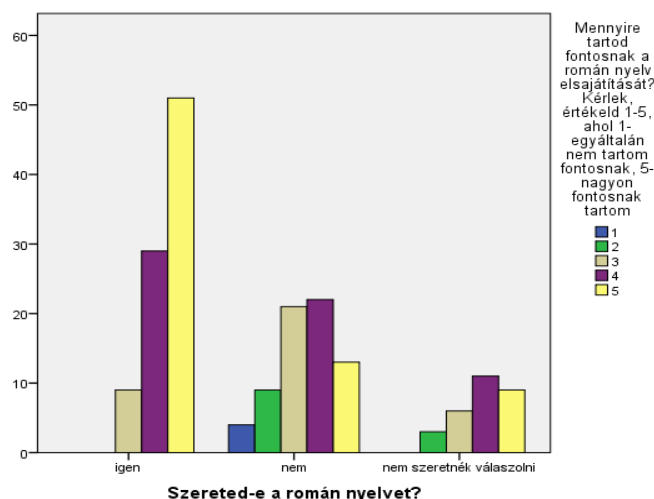
23. ábra: A román nyelv iránti érzelmi viszonyulás  
a román nyelvvel való első találkozás társadalmi környezete szerint

Felmérésünk eredményei ugyanakkor összefüggést mutatnak ki a román nyelv iránti pozitív érzelmi viszonyulás és a szülők magas iskolai végzettsége között is. Amint az alábbi ábrán világosan kitűnik, az egyetemet végzett szülők körében kiugróan magas azoknak a tanulóknak az aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy szeretik a román nyelvet, miközben a csupán érettségivel rendelkező szülők családjában a román nyelvet nem kedvelő tanulók vannak jelentős többségben.

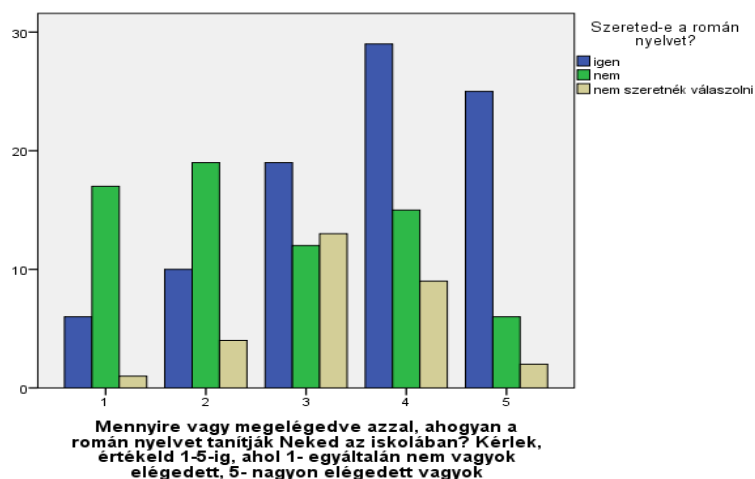


24. ábra: A román nyelv iránti érzelmi viszonyulás  
a szülők legmagasabb iskolai végzettsége szerint

A román nyelv iránti pozitív érzelmi viszonyulás a nyelvtanulás, nyelvelsajátítás fontosságának elfogadásában is megnyilvánul. A román nyelv iránti szeretetüket kinyilvánító tanulók közül, amint azt a 18. ábrán láthatjuk, mindössze 9%-ot tesz ki azoknak az aránya, akik közepes fontosságot tulajdonítanak a román nyelv megtanulásának, a fennmaradó 91% fontosnak, vagy nagyon fontosnak tartja. Tehát értékelésük pozitív a nyelvtanulás irányában. Ezzel szemben azok körében, akik úgy nyilatkoztak, hogy nem szeretik a román nyelvet, többségben vannak a nyelvelsajátítást közepesen fontosnak, alig fontosnak vagy egyáltalán nem fontosnak tartó tanulók. A román nyelv “szeretete” pozitív összefüggést mutat az iskolai nyelvtanítással való tanulói elégedettség szintjével is, erről a 25. ábra adatai alapján szerezhetünk több információt.



25. ábra: A román nyelv iránti érzelmi viszonyulás a román nyelvelsajátítás fontosságának értékelése függvényében

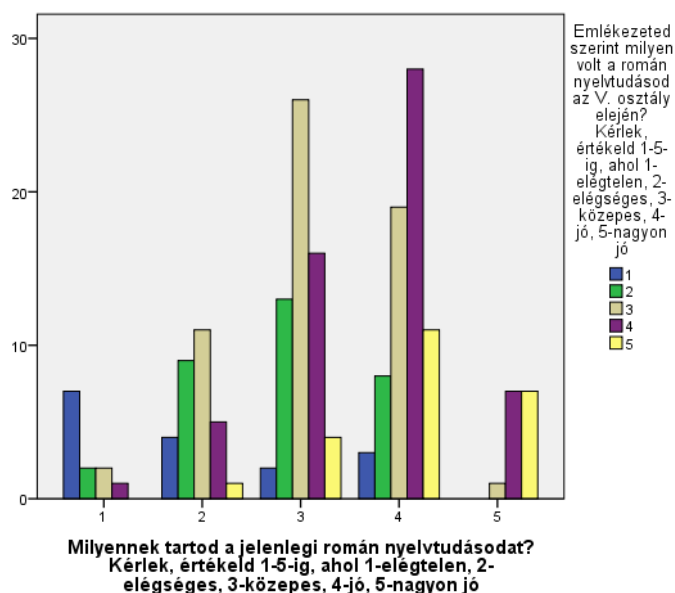


26. ábra: A román nyelv iránti érzelmi viszonyulás a román nyelv iskolai tanítása iránti elégedettség függvényében

Tulajdonképpen az utóbbi három ábra mutatja be a tanulói értékelést, ami a román nyelv tanításáról, tanulásáról szól: a román nyelvvel való első találkozás társadalmi környezete szerint változik a tanulói értékelés, a román nyelvelsajátítás fontosságának értékelése is fontos adatot kínál, a román nyelv iskolai tanítása iránti elégedettség alapján, hogyan értékelnek a diákok.

### *A nyelvtanulás sikeressége*

Kutatásom során a román nyelvtanulást, annak eredményességét a tanulói önértékelések függvényében vizsgáltam, nemcsak a jelenlegi helyzetre fókuszálva, hanem maga a folyamat jellegében, dinamikájában is igyekeztem nyomon követni. Ennek érdekében a tanulókat arra kértem, hogy saját román nyelvtudásuk szintjét két különböző időpontra vonatkoztatva értékeljék. Egyrészt, az V. osztály elejére visszatekintve, vagyis gimnáziumi képzési ciklusuk elején, másrészt pedig a felmérés időpontjában. Az alábbi ábra a két önértékelés eredményét együtt tartalmazza.

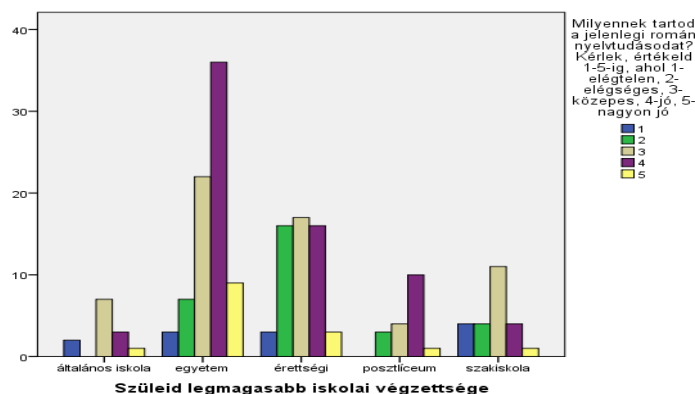


27. ábra: A jelenlegi román nyelvtudás szintjének és az V. osztály eleji tudásszint tanulói önértékelés

A két értékelést egymásra vetítve, több érdekes összefüggés is feltárul előttünk. Egyrészt, világosan kitűnik a két szélső póluson levő – a nagyon gyenge, illetve a nagyon jó tudásszintet magukénak valló – tanulók helyzetének tartóssága. Azoknak a tanulóknak a többsége, akik saját jelenlegi nyelvtudásukat elégtelennek értékelik, retrospektív értékelésük során úgy látják, hogy ez az alacsony tudásszint már az ötödik osztály elején is adott volt. Az ő esetükben tehát a lemaradás az elemi iskolai szinten alakult ki, és a továbbiakban is tartósan bizonyult. A másik oldalon, hasonlóképpen, a saját jelenlegi nyelvtudásukat nagyon jónak értékelő válaszadók nagy többsége úgy látja, hogy már az V. osztály esetén a “nagyon jó” vagy a “jó” kategóriába tartozott.

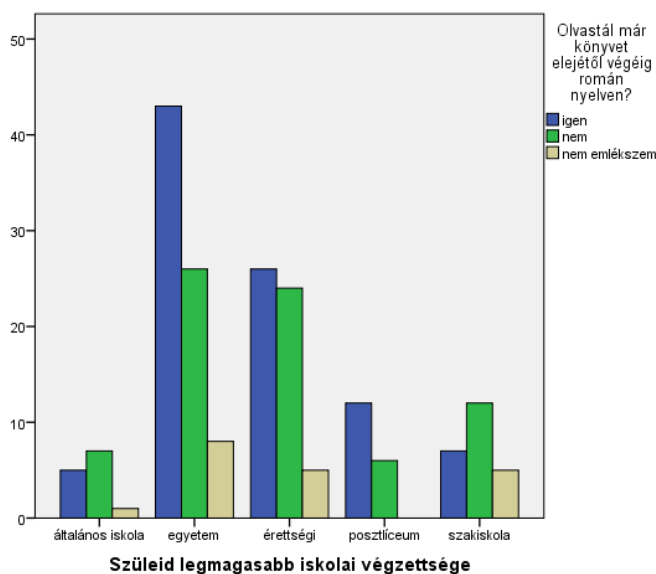
A tanulói népesség egy részénél tehát a “krónikus” tudáshiány jelensége áll fenn, míg másik része tartósan a kiválóságra, annak fenntartására igyekezett. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy

számottevő súlyt képvisel az a tanulói réteg is, amely valahol középén helyezkedik el, s amelynek tagjai szép számban megtapasztalhatták a nyelvtudásbeli fejlődést, az alacsonyabb önértékelési kategóriából egy magasabb kategóriába kerülés felemelő, személyiségformáló élményét. Ugyanakkor viszont a “közepes szintű” tanulói népesség egy részénél jelen van a visszaesés kockázata és tényleges megtapasztalása is. Kutatásom során azt is igyekeztem feltárni, hogy a “lemaradó”, az “elit” csoporthoz, illetve a középmezőnyhöz való tartozás milyen összefüggésben van a tanulók társadalmi környezetének az előbbieken már azonosított kulcstényezőivel. A 34. ábra a tanulói tudásszint és a szülők iskolai végzettsége közötti kapcsolatot tükrözi.



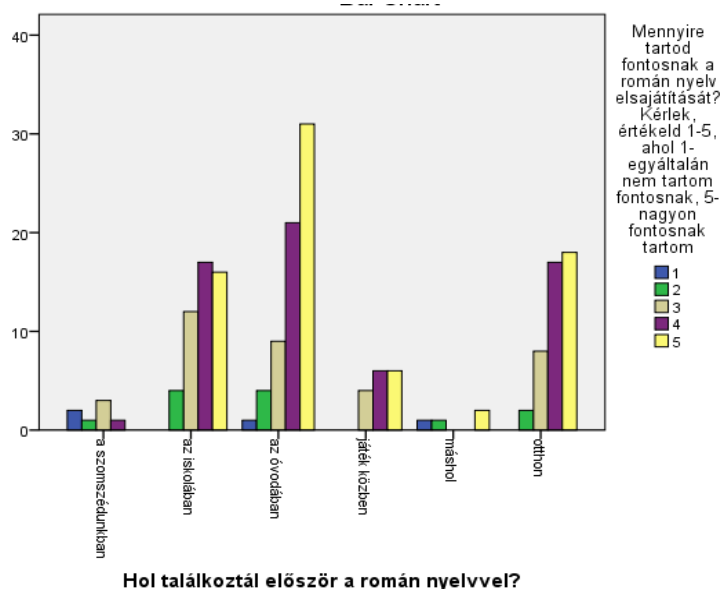
28. ábra: A jelenlegi román nyelvtudás szintjének tanulói önértékelése a szülők legmagasabb iskolai végzettsége szerint

Amint a fenti ábrán láthatjuk, a saját tudásszintjüket a “nagyon jó” kategóriába tartozónak megítélő tanulók legnagyobb része felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők családjához tartozik, de számottevő az egyetemi végzettségű szülők aránya a saját tudásszintjüket “jónak” minősítő tanulók csoportjában is. Arról, hogy ez a szülői szerep milyen hatásokon keresztül érvényesül, az alábbi ábra adatai szolgáltatnak többlet-információt.



29. ábra: Román nyelvű könyvet teljesen kiolvasó tanulók aránya a szülők iskolai végzettségének függvényében

Amint láthatjuk, az alacsony szülői végzettségi kategóriájú családokban találjuk a legkisebb számarányú román könyvkiolvasási tapasztalattal már rendelkező tanulót. Mindezek után fontosnak tartottuk megvizsgálni azt is, hogy a román nyelvvel való *első találkozás* életszakasza, társadalmi környezete miként befolyásolja a román nyelvtanulás fontosságáról alkotott tanulói vélekedéseket, s ezen keresztül a tanulási motivációt.



30. ábra: A román nyelvelsajátítás fontosságának értékelése a román nyelvvel való első megismerkedés társadalmi környezetének függvényében

A fenti ábra adatai azt támasztják alá, hogy a román nyelv iránti pozitív érzelmi viszonyuláshoz hasonlóan a román nyelvelsajátítás fontosságának elismerése szintén a nyelvvel való korai megismerkedés tényében és körülményeiben, a korai gyermekkori családi környezet nyelvi szocializációs hatásában, a nyelv iránti kedvező viszonyulást ösztönző szülői-nevelői hatásokban gyökerezik. A nyelvvel csak iskoláskorban megismerkedő tanulók körén belül jelentősen nagyobb a nyelvelsajátítás fontosságát közepes vagy alacsony szinten értékelők aránya azokhoz képest is, akik a román nyelvvel már az óvodában megismerkedtek.

Mindez alátámasztja az iskolai pedagógusi munka különleges lehetőségeit, de ugyanakkor felelősségét is a tanulók egyéni helyzetéhez, szükségleteihez rugalmasan alkalmazkodó oktatási stratégiák alkalmazása terén. Ezzel kapcsolatosak azok a tanulói vélemények, amelyeket azzal kapcsolatban fogalmaztak meg, hogyan lehetne javítani a román nyelv iskolai tanítását. A legtöbb esetben azt emelték ki a diákok, hogy “azokat kellene tanítani román órán, amiket az életben is használunk, és azt tanulni meg, ami tényleg fontos.” “Több kommunikáció”. “Tapasztalataim szerint a mi iskolánk román tanárai egészen jól tanítanak, így nem tudnék egy tanácsot sem adni ebben a témában”. “Szerintem a szókinszre és annak használatára kellene helyezni a hangsúlyt.” Volt olyan tanuló, aki azt írta: “A román tanárnő több hangsúlyt kellene tegyen a nyelvre, kommunikációra, mint a nyelvtanra.” “A román irodalmi nyelvet tanítsák, ne a nyelvjárást!”

A játékoság követelményét tanítás közben sokan kiemelték. “Úgy, hogy idegen nyelvként tanítják, és ha felmész nagyobb osztályba, nem veszik alap dolognak a román nyelv megértését és beszélését.” Olyan is volt, aki bevallotta, hogy: “Sehogy, nekem kellene tanulnom.” “Szeretettel, nem

pedig uralkodó módon, ahogy a román tanárnő teszi, mivel rajtunk élte ki magát.”Tehát találunk pro-és kontra lejegyzéseket. A legtöbben azt emelték ki, hogy a tanár tudjon beszélni magyarul, majd a tankönyvek szókincsének elavultságára mutattak rá, az interaktivitás is kiemelkedő helyen áll.

### *Záró gondolatok*

A bemutatott kutatási eredmények nyomán körvonalazódik néhány olyan társadalmi feltételrendszerekhez köthető befolyásoló tényező, amelyek kedvező hatással vannak a román nyelv elsajátításának folyamatára. Ezek: a román nyelvvel való korai, már a családi körben, a szomszédsági játszótársi közösségekben, illetve óvodáskorban megvalósuló megismerkedés, a román anyanyelvű gyerekekkel kialakított baráti kapcsolatok, olyan értelmiségi, illetve felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők jelenléte, akik jó nyelvtudással rendelkeznek, és ezt gyerekeiknek is tovább szeretnék adni.

Az említett pozitív környezeti feltételek nyelvelsajátításra gyakorolt pozitív hatását fokozza a román (vagy esetenként kölcsönösen kétnyelvű) kommunikáció révén működő informális kapcsolati hálók, nyelvhasználati alkalmak magas gyakorisága. Mindezek a nyelvi szocializációs körülmények ösztönzik a nyelvi otthonosság kialakulását, a nyelvelsajátítás iránti pozitív motivációkat, tanulói attitűdöket és a nyelv iránti kedvező érzelmi viszonyulásban, a nyelvtanulás fontosságának felismerésében, végső fokon a hatékony nyelvtanulásban csapódnak le.

A tanulók körében végzett felmérés eredményei azt tükrözik, hogy a nyelvtanulás társadalmi feltételrendszerét illetően a legkedvezőtlenebb helyzetben a homogén magyar környezetben felnövő, alacsony iskolai végzettségű szülőkkel rendelkező tanulók vannak, akik az iskoláskor előtt nem, vagy alig szereztek nyelvhasználati tapasztalatot. Ezek az előzmények nem kedveznek a hatékony nyelvelsajátításhoz szükséges önbizalom és pozitív hozzáállás kialakulásának. Mindazonáltal fontos hangsúlyoznunk, hogy a rugalmas, konkrét tanulói helyzetekhez és igényekhez kreatívan alkalmazkodó nyelvtanítási stratégiák lényeges kompenzáló szerepet tölthetnek be a nyelvelsajátítás szempontjából kedvezőtlen feltételekkel rendelkező tanulói kategóriák sikeres román nyelvi szocializációjában.

### **Bibliográfia**

- Balázsi Ildikó, Szabó Annamária, Szabó Vilmos, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó. (2006). *Országos kompetenciamérés 2004. Összefoglaló tanulmány*. Budapest, HU: SuliNova Kiadó.
- Block, C. C., Gambrell, L. B. és Pressley, M. (2002, szerk.). *Improving comprehension instruction*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Bóna Judit. (2013). *A hallás utáni szövegértés életkori sajátosságai*. Beszéd- és szövegértés, Ada, SR: Szarvas Gábor Nyelvművelő Napok.
- Bradea, A., Peter, K., (coord.). (2011), *Abordarea integrată a curriculumului la ciclul primar*, Oradea, RO: Editura Universității din Oradea
- Chirimbu, S., Peter, K., Drugaș, I., (coord.), (2014). *Investing in...interdisciplinary studies and special integrated education*. Santa Monica, USA: Conference Proceedings, Josh Jones Publisher
- Csapó Benő és Csépe Valéria. (2012, szerk.). *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest, HU: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Csapó Benő, Steklács János és Molnár Gyöngyvér. (2015). *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest, HU: <http://ofi.hu/kiadvany/az-olvasas-szovegertes-online-diagnosztikus-ertekelesenek-tartalmi-keretei> Letöltve: 2018.03.19,
- Domonkos Gáborné, Horváthné Németh Mária Márta. (2009). *Szövegértés-szövegalkotás kompetencia alapú oktatás bevezetése, „A szili mikrotérségi iskola kompetencia alapú oktatásának fejlesztése”*, Budapest, HU: TÁMOP Kiadás
- Fóris-Ferenczi Rita. (2006). *Anyanyelv-pedagógia (Kísérlet az elméletek és a gyakorlat egybehangolására)*, Kolozsvár, RO: Ábel Kiadó.
- Fóris-Ferenczi Rita. (2015). *Együtt olvasni jó!* Kolozsvár, RO: Egyetemi Műhely Kiadó.
- Gombos Péter. (2014). *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*, Budapest, HU: Magyar Olvasástársaság.
- Gósy Mária. (2005). *Pszicholingvisztika*, Budapest, HU: Osiris Kiadó.
- Keene, Ellin Oliver, Zimmermann, S., (1997). *Mosaik of thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*, Portsmouth, UK: Heinemann.
- Kingstone, A. (1967). *Some thoughts on reading comprehension*. In: Hafner, L. (1967, szerk.): *Improving reading comprehension in secondary schools*, (72-75). New York, USA: Macmillan.
- Molnár Emese. (2013). *A szövegfeldolgozás elmélete és gyakorlata alsó tagozaton*, Szeged, HU: Szegedi Tudományegyetem, „Mentor(h)áló 2.0 Program” [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_szvegfeldolgozs\\_elmlete\\_s\\_gyakorlata\\_als\\_tagozaton/index.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_szvegfeldolgozs_elmlete_s_gyakorlata_als_tagozaton/index.html) Letöltve: 2017.12.16
- Nagy József, Nyitrai Ágnes, Vidákovich Tibor. (2015). *DIFER - Fejlesztés mesékkel*. Budapest, HU: Mozaik Kiadó.
- Noveanu, Gabriela Nausica. (coord). (2013), *Provocarea lecturii. Ghid metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptare a mesajului scris*, București, RO: Editura Didactică și Pedagogică.
- Peter, Karla, Coturbaș, L.. (2012). *The development of inter-modal perception in the case of children with learning difficulties*, Romanian Journal of School Psychology, Volume 5 number 9/June 2012, ([www.ceeol.com.aspx.publicationlist.aspx](http://www.ceeol.com.aspx.publicationlist.aspx))
- Popa, Carmen. (2011). *Rezultate privind nivelul deprinderilor de corectare reciprocă ale elevilor din clasele a III-a și a IV-a ca urmare a aplicării modelului cooperant Learning together*, Revista de Pedagogie nr. 3, București, 73-85.
- Popa, Carmen. (2011). *Validating The Classroom Life Instrument on the Romanian sample population*, Pedagogy: theory and practice, ediție specială: Education and Civic Society, (553-567). Liepaja, LV: International Academy for the Humanization of Education and Liepaja University.
- Schnotz, Wolfgang és Molnár Edit Katalin. (2012). *Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai*. In: Csapó Benő és Csépe Valéria. (2012. szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez az első hat évfolyamon*. (87-136). Budapest, HU: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Snow, C. , Sweet, A.P., Alvermann, D.E., Kamil, M.L., & Strickland, D.S., (2002). Merisuo-Strom, Tuula, (2007), *The development of pupils' reading comprehension skills during the first six school years* Paper presented at the European Conference on Educational Research, Ghent, BE: University of Ghent
- Wigfield, Allan, Guthrie, John T. (1996). *A Questionnaire Measure of Children's Motivations for Reading*. Instructional Resource No. 22. Maryland, USA: National Reading Research Center, University of Maryland College Park, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394137.pdf>. Letöltve: 2018.05.31

# AZ ISKOLAI ÉRTÉKELÉSKOR LÉTEZŐ SZORONGÁS CSÖKKENTÉSE ZENE ÁLTAL

Tivadar Nikolet Evelin  
53. Számú Napközi Otthonos Óvoda, Nagyvárad

## *Az iskolai értékelés főbb aspektusai*

Az értékelés egy olyan alapvető funkció, mely a kitűzött célok és kapott eredmények ötvözte, a kapott eredmények révén pedig megállapítható a célok sikeressége. „Az értékelés alapvető célja, hogy szervezett módon pedagógiai információkat gyűjtsön, és azok alapján differenciált visszajelzéseket szerezzen.” (Báthory, 2000., old.: 224.)

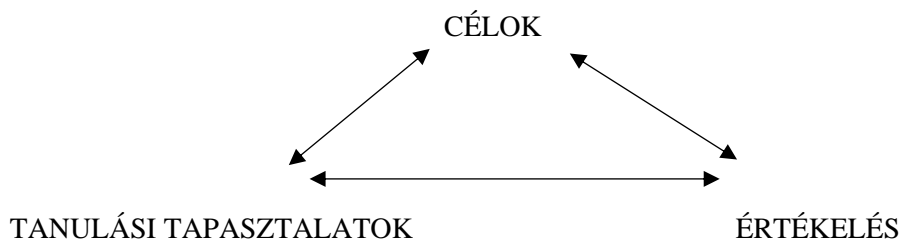
Az értékelés a tantervünk szerves része, és a között hierarchikus kapcsolat áll fent. Ahhoz, hogy a tervünk releváns működőképességéről bizonytságot tegyünk, értékelnünk szükséges. Az értékelés által visszacsatolást nyerünk arról, hogy a tantervben kitűzött céljainkat milyen mértékben sikerült megvalósítanunk. Ha feltételesen nem sikerült megvalósítani a céljainkat, akkor a kapott eredmények révén szerzünk tudomást, és ennek értelmében tudjuk korrigálni a módszereinket és stratégiáinkat.

A curriculum a céloktól az értékelésig teljes, mivel minden óravázlat elkészítése során fontos egy cél kitűzése, mely célt csakis értékelés által tudjuk ellenőrizni. Minden tanóra után kihagyhatatlan mozzanat, hogy értékeljünk, hiszen így biztosítunk visszacsatolást, úgynevezett „feed-backet” a tanulóknak, illetve önmagunk számára. Ez a visszajelzés nem feltétlen jelent jegyben feltüntetett osztályzatot, sokkal inkább az értékelés narratív, formáló jellegű funkcióját vesszük figyelembe. Fóris említést tesz arról, hogy az osztályozással történő minősítést semmiképp ne nevezzük értékelésnek, mivel normatív jellegéből adódóan nem elemzi kellőképpen a teljesítményt. (Fóris-Ferenczi, 2019., old.: 145.) Az értékelésnek tehát olyannak kell lennie, amely által a pedagógus és a gyermek is tudni fogja a gyengeségeit és erősségeit. Ezáltal a pedagógus könnyebben tudja javítani saját és diákja készségeit is.

Ralph Tyler amerikai pedagógus szerint a pedagógiai értékelésnek három fő eleme található meg az oktatásban, melyek között dinamikus kapcsolat áll fent. Ez a három fő elem, nem más, mint a célok, a tanulási tapasztalatok, illetve az értékelés. A célok szükségességének relevanciája az oktatási folyamat során elvárható tanulói teljesítmény és viselkedési norma tükrében konkretizálódik. A tanulási tapasztalatok reflektálják a tanulók tevékenységeit az oktatási folyamat során. Az értékelés során pedig fény derül a célok megvalósításának sikerességére.

Szabó-Thalmeiner professzionálisan ábrázolja a Tyler szerinti három fő elem dinamikus kapcsolatát. (Szabó-Thalmeiner, 2007., old.: 166.)





31. ábra. Tyler értékelés modellje

### *Az értékeléskor fellépő szorongás*

A szorongás fojtogató érzését bizonyára már minden ember megtapasztalta magán bizonyos élethelyzetekben, hisz sajnálatos módon a jelenkori társadalmunk velejárója. A szorongást általában váratlan, megterhelő eseményt nyújtó élethelyzetekben tapasztaljuk. Ez az érzés maga alá keríthet minket fontos vagy kevésbé fontos teljesítményt elváró helyzetekben is, mint rögtönzés írása, felelés, nyilvánosság előtt való szereplés stb.

„A szorongás egy fajta lelki állapot, amelyre jellemző a nyugtalanság, feszültség és aggodalom érzése, olyan érzelmi reakció, melyet veszély vagy stresszhelyzetek észlelésekor adunk.” (Gaskó, 2006., old.: 111.) A szorongásnak nem csupán pszichikai megnyilvánulásai vannak, hanem testi jelei is, melyek súlyos megbetegedések alapfaktorjai is lehetnek. A szorongás látványos tünetei a következők: intenzív szívdobogás, pupillák kétszeresére tágulása, izomfeszülés, remegés, szédülés, hasfájás, hányinger, fejfájás, szédülés, hidegrázás stb.

Bizonyára mindenkinél előfordult már, hogy amikor egy pedagógus felelésre szólította, vagy írásbeli tesztre került sor, hevesebben kezdett el dobogni a szíve, és érezte magán a szorongás legalább egy tünetét. A diákokat értékeléskor szorongás érzése foghatja el, főként akkor, ha ez az értékelés nem megfelelő módon történik. Az iskolában egyre többet követelnek meg a tantervi előírások szerint, a gyermek a túl sok követelés mellett úgy érezheti, hogy nem bírja teljesíteni mindazt, és nem tud eleget tenni az őt ért elvárásoknak. Ez az egyik legnagyobb nehézség a diákok életében, melyet nekünk pedagógusnak segítenünk kell legyőzni.

A gyerekek tulajdonképpen nem magától az értékeléstől félnek, hanem az ezt körülölelő szorongás érzésétől, melynek belső és külső tényezői vannak egyaránt.

#### Külső tényezők:

- a szülői reakciótól való félelem az iskolában elért eredményekhez mérten;
- a kortársak véleményétől való félelem az értékelés eredménye alapján;
- súlyos megfelelési kényszer érzése a pedagógus, a diáktársak és önmaga előtt;
- felgyülemlett házi feladatok, tanulandó anyagok stb.

#### Belső tényezők:

- intrinzik motiváció hiánya;
- maximalizmus káros hatása, mely végett folyamatosan fél, hogy nem teljesít tökéletesen és ezáltal csalódást okoz, főként önmagának;

- megfelelési kényszer stb.

Sajnálatos módon a szorongás káros érzését egyre több iskolás gyermek tapasztalja. Egészséges gyermekek betegszenek meg a szorongás negatív tüneteitől. Az intenzív, permanens szorongás akár még gyomorfekélyt is kiválthat. A gyerekek fél napjukat töltik az iskolában, ahol folyamatosan tanulnak a tanórák keretein belül, sok diák ezen kívül külön órákra is jár, otthoni munkát végez, hobbi órákra jár a kötelező iskolai házi feladatok és tanulás végzése mellett, mely tényezők mind fokozzák a szorongást. Nekünk, pedagógusnak, szülőknek pedig észre kell vennünk azt a pontot, amikor egy tanuló a szorongás valamely tünetét prezentálja, és megfelelő módszerek által segítenünk kell neki legyőzni.

A szorongás érzésének két fő típusát különböztetjük meg: a *vonásszorongást* és az *állapotszorongást*. A vonásszorongás a személyiségünk fő jegye, melyet többféle élethelyzetben is tapasztalhatunk. Az állapotszorongás érzését csak bizonyos szituációkban érezhetik az egyének, mint amikor osztályozza őket egy tanár. A szorongás hatását fejt ki a teljesítményre, melynek alapján megkülönböztetjük a debilizáló és facilitáló szorongást. A szorongás debilizáló hatása negatívan befolyásolja a teljesítményt, míg a facilitáló hatása növeli azt.

Ha egy egyén debilizáló szorongást él át, akkor olyan szinten fél és izgul, hogy egy felelés során még a saját neve sem fog eszébe jutni, hiába tanult és készült. Nyugodt állapotában lehet, hogy képes volt tökéletesen teljesíteni, de onnantól kezdve, hogy megjelenik rajta a debilizáló szorongás érzése, egyszerűen földbe gyökerezik a tudásának minden formája. A facilitáló szorongás esetén a személy pozitív izgatottságot él át, mely által kap egy löketet a kitűnő teljesítményhez. Erre a fajta szorongásra szükségünk van a perfekcionista teljesítmény érdekében. (Fülöp, 2014., old.: 142-143.)

A szorongás érzése mindenkinél máshogy mutatkozik, ezért nagyon fontos ismerni a gyermek pszichológiai felépítését. A szorongás jelei következő tényezők lehetnek:

- látványos feszültség és ingerlékenység;
- hányás, hasmenés, erőteljes gyomorfájdalomra való panasz;
- erőteljes fejfájásra való panasz;
- mellkasi fájdalom;
- az ujjak tördelése;
- bámészkodás a teremben;
- sápadtság;
- szomorú, félelemmel teli tekintet;
- harag, agresszivitás;
- erőteljes izzadás;
- remegés;
- kipirulás;
- ha a táblánál áll, fel alá járkál vagy dülöng, nem bír egy helyben lenni;
- a lábak rázása;
- szegényes a gesztikulálás stb.

### *Az értékeléskor létező szorongás csökkentése zene által*

A zene életünk azon tényezője, mely már magzati korban velünk van, már anyaméhben is hallja a gyerek a különböző frekvenciájú hanghullámokat, melyek pozitívan stimulálják az agykapacitás fejlődését. Köztudott tény, hogy azok a gyerekek, akik már magzati korban zenét hallgatnak, muzikálisabb egyéniséggé válnak, azonban a pedagógusok sokszor elfelejtik, hogy a zenének milyen jótékony hatásai vannak a mentális és fizikai egészség megőrzésére egyaránt. A zenélés érzelmi stabilitást nyújt a gyermekek számára, egyfajta lehetőséget biztosít, hogy bátran álljanak ki az osztályközösség, vagy akár más sokaság elé. „Ép értelmű és sérült gyermekeknél személyiségfejlesztésre, szorongásoldásra és önkifejezésre Kokas Klára kezdte a zeneterápiát használni a hetvenes évek közepétől” (Skultéiné, 2018., old.: 82)

„A zene csodatévő és gyógyító hatalmát számos mítosz, monda, mi több, a Biblia is megörökíti. (Például Sámuel I. könyve, 16 fejezetének: 14-től 23-ig terjedő versében ír arról, hogy amikor Saul királyt rossz szellemek gyötrik, Dávid lantjátékával gyógyítja meg a királyt)” (Vass B. , 2015., old.: 25)

A zene az, amely a legnagyobb szerepet játssza az életünkben, főleg amikor nehézségekkel kell megküzdenünk, és rossz lelki állapotban vagyunk. Ilyen esetben a zene gyógyír a lélek számára. A zene egész életünkben már a kezdetektől kezdve velünk van, már anyaméhben a legtöbb gyermek felfigyel a különböző hangokra, dallamokra, melyeket a külső világból kap. A zene olyan, mint egy körforgás, mivel a gyermekek már egészen kicsi korban is zenét hallgatnak, illetve a temetésen is zeneszó kíséri a ravatalt.

„Gold, Solli, Krüger és Lie kutatási eredményei azt mutatták, hogy a zeneterápia a szokásos ellátáshoz hozzáadva erős és jelentős hatást gyakorol a globális állapotra, általános tünetekre, negatív tünetekre, depresszióra, szorongásra, működésre és zenei elkötelezettségre.” (Lukk, 2014., old.: 77) A kutatások eredményei arra vonatkoznak, hogy a zeneterápia hatékony kezelésként szolgál a szorongás csökkentésére, jelentős javulást eredményez, főként, ha hosszú távon történik a kezelés.

A zeneterápia segít az értékeléskor jelentkező szorongás leküzdésében, hiszen egy jó zene nem csak megnyugtat, hanem jó kedvre derít, és akkor a gyerekek is máshogy állnak hozzá a feleléshez, illetve teszt íráshoz. Ha nem is azonnal hat a zene, néhány perc elteltével hatása látható, érezhető lesz. A behaviorisztikus zeneterápia célozza leginkább a viselkedésformákat, így ezáltal a módszer által stimulálható a szorongás érzése különböző zenei gyakorlatok révén. (Zsigmond, 2016.) A behaviorisztikus zeneterápia a hangulat, a lelkiállapot befolyásolására törekszik (közös improvizáció által). Az oktató részéről magas felkészültséget igényel. (Malina, 2013.) Pavlov híres kísérletét elemezve láthatjuk, hogy „ő volt, aki hatékonyan használta a hangingert a kívánt viselkedés kondicionálására. A hallgatott zene vagy az aktív zeneterápiához kapcsolódó munka facilitálja az új viselkedésformák kialakítását, mely a zeneterápia behaviorista megközelítésének alaptéóriáját képezi.” (Harmat, 2010., old.: 27-28)

„Áttörést jelentett az 1972-ben Spielberger által kimunkált szorongásmodell, amely logikailag két jól elkülöníthető konstrukcióra vonatkozik: az állapot- és a vonásszorongásra.” (Rózsa, Kő, & Attila, 2006., old.: 229.) Stephanie Khalfa miután felépült a stressz okozta káros tüneteiből, különböző típusú zenei anyagok kognitív és fiziológiai hatásait vizsgálta. A kognitív hatást a Spielberg-féle State-Trait Anxiety Inventory (STAI) kérdőív segítségével vizsgálta. Három csoport vett részt a kísérletben, az első csoport klasszikus zenét hallgatott, a második rock zenét, míg a harmadik csendben ült, és kellett ki töltsön egy viszonylag nehéz tesztet. A vizsgálat előtt az alanyok kitöltötték a STAI szorongásra

vonatkozó kérdőívet, melyet Likert-skálán mértek 1-7-ig terjedőleg, azt megállapítva, hogy mennyire érzik magukat ellazult állapotban. A kísérlet végén ismét kitöltötték a STAI-t, az eredményét, azt definiálták, hogy a három csoport között jelentős eltérés van a szorongási szint mértéke között. Az eredmények alapján a klasszikus zenét hallgatók csoportja magasabb mértékben tanúsított ellazulást.

Lai és munkatársai főiskolásoknál vizsgálták a szorongást. Két csoport vett részt a kutatásban, az egyik csoport 40 percig lassú tempójú, relaxáló hatású zenét hallgatott, míg a másik csoport csendben oldotta meg a feladatokat. A STAI szorongásmérő tesztel mérték fel a két csoportot a beavatkozás előtt és után. A vizsgálat megállapításaként szolgált, hogy jelentősen csökkent a zenehallgató csoportnál jelenlévő állapotszorongás. (Harmat, 2010., old.: 27-28)

A zenével kapcsolatos gyakorlatnak két formája ismert: az egyik az aktív és a másik a receptív forma. Az aktív zenei gyakorlat érzékszervi, érzelmi és viselkedésbéli reakciókat vált ki az emberekből. Játékos módon, ha egy gyereket megszoktatunk azzal, hogy az osztály tagjai elé kiálljon, és játsszon egy általa kedvelt hangszerezen, énekeljen vagy végezzen valamiféle zenei gyakorlatot, bátorítást kap, s pozitív visszajelzések még inkább elősegítik a mások előtt való szereplés okozta szorongás leküzdését. Minél többször áll ki egy gyermek az osztály elé énekelni, vagy hangszerezen játszani, annál inkább felbátorodik, és megszűnik benne a folytonos félelemérzet.

A különböző korosztálynak és tudásszintnek megfelelő hangszerezen való játék segítségével nem csak leküzdik a szorongást a gyerekek, és kikapcsolódnak, hanem kifejezik a bennük rejlő érzelmeket is. Ezt különböző zeneterápiás játékokkal is végezhetjük.

Ha egy osztály tanulói gyakrabban állnak ki ének-zenei tevékenységet folytatni a közösség elé, akkor gyakorolják, hogy milyen mások előtt önállóan tevékenykedni, és ezáltal megszokják, s kevésbé szorongva állnak majd ki felelni.

A zene hatása minden esetben pozitív hatást gyakorol a stresszel és szorongással szemben, ezért sem véletlen, „hogy a PISA felmérésekben vezető országok szinte kivétel nélkül nagy figyelmet szentelnek az aktív művészetoktatás tudományos háttérének biztosítására.” (Asztalos, 2012., old.: 76.)

*Az elemi osztályos tanulók szorongási szintjének csökkentése érdekében végzett zenei gyakorlatok általi kutatás bemutatása*

A témát tekintve megállapíthatjuk, hogy aktuális a mai felgyorsult, sokat követelő, több féle szempontból is szorongást kiváltó világban. Az iskolai fokozott követelményeknek köszönhetően a gyerekek életében megjelent az eddiginél is magasabb szorongás érzése, mely az életvitelnek köszönhetően csak emelkedni fog, ha nem teszünk ellene semmit. Az iskolában rengeteg a napi szinten megkövetelt tanulni való, melyet a gyerekek alig győznek elvégezni, sokak számára az otthoni, szülői segítség is elmarad. A felgyülemlett házi feladatok, tanulandó anyagok szorongást váltanak ki a gyerekekből, akik főleg még elemi osztályban maximalista beállítottságukhoz híven eleget akarnak tenni az iskolai követelményrendszernek, valamint a második anyukaként is emlegetett tanító néninek. Nem javítja a szorongás debilizáló helyzetét az sem, hogy folyamatosan felelnek, és tesztekkel írnak, azonban ez elengedhetetlen tényezője a curriculum által felépített tanmenetnek, hiszen az értékelés révén nyer visszacsatolást a pedagógus mind munkáját, mind a gyerekek tudásának ellenőrzését illetően.

Fontos, hogy nyugodt, elfogadó, szerető légkört biztosítsunk, mely által minimalizálhatjuk a szorongás okozta tényezőket. Mindemellett még fontosnak tartjuk kiemelni a zene jótékony, szorongás csökkentő hatásait, hiszen a zene receptív és aktív tevékenységei által csökkenteni tudjuk a szorongási szintet, vagy akár teljes mértékben megszüntethetjük. A kutatás alapja, hogy az aktív, intenzív zenei tevékenységek által miként javul ez a szint. Úgy gondoljuk, mint ahogy azt az elméleti részben is bizonyítottuk, hogyha a gyermek minél többször áll ki az osztályközösség elé énekelni, szerepelni, játszani, megszokja a helyzetet, és ez jelentős változásokat eredményez.

A kutatás céljai között szerepel, hogy kiemeljük az aktív zenei tevékenységek fontosságát és hatékonyságát az értékeléskor létező szorongás csökkentése szempontjából. A fő cél, hogy felmérjük az elemi osztályos tanulók szorongásának szintjét, jelen esetben egy második osztály gyerekeit, hogy megállapíthassuk, milyen mértékben van jelen bennük a szorongás érzése, amikor értékeli őket a tanár. A különböző aktív zenei tevékenység által pedig milyen mértékben csökkenthetem ennek a szorongásnak érzését a gyerekekben. Másodlagos cél, hogy felmérjük és összehasonlítsuk a kísérleti és a kontroll csoport eredményeit az aktív zenei gyakorlatok, tevékenységek elvégzése után.

A kutatásom fő hipotézise az, hogy ha a gyerekek egy intenzív, aktív zene tevékenységi programban vesznek részt, akkor a szorongási szintjük értékelés során jelentősen csökkenni fog. Az intenzív, aktív zene tevékenységi program úgy van felépítve, hogy minél többször álljon ki a gyermek, énekelni vagy valamiféle zenei gyakorlatot produkálni a kritériumoknak megfelelően, hiszen ezáltal hozzászokik az adott helyzethez, és a szereplési megszokottságból eredően már kevésbé fog szorongani felelések vagy tesztek megírása esetén. A pozitív visszajelzések mind a tanár, mind a diákok részéről megerősítik a gyerek önbizalmát. Ezt főként úgy érhetjük el, hogy játékosan aktivizáljuk őket, mit sem sejtve róla, hogy ezt direkt módon tesszük az értékeléskor jelenlévő szorongásuk csökkentése végett. Így a gyerekek számára az énekórán végzett tevékenységek csupán játék érzését fogják kelteni, és meg sem fordul a fejükben, hogy nekik most száz százalékosan meg kell felelniük.

A pszichoanalízis magyarázatát alkalmazzuk Sigmund Freudtól, aki szerint „a kellemetlen események az ismétlések hatására veszítenek feszítő erejükből.” (Kádár & Bodoni, 2010, old.: 14) Amikor a gyermek többször szerepel az osztály közösség előtt, jelen esetben aktív zenei gyakorlatok révén, hozzászokik a szereplési helyzethez, a pozitív megerősítések pedig önbizalmi szintjét növelve, csökkentik a jelenlévő szorongás fokát. A zene nem olyan tantárgy, amitől általánosan félnek a gyerekek, pont ezért is bizonyul a legalkalmasabb módnak a szorongás csökkentésére. A különböző zenei gyakorlatok játékosabb formát adnak a szereplésnek, így magabiztosabban állnak majd ki énekelni.

A kutatásom másodlagos hipotézise, hogy olyan kornak és életkori sajátosságoknak megfelelő intenzív, aktív zenei tevékenységeket végezzünk, melyek révén muzikális szempontból is fejlődnek, és nem csupán szorongási szintjük fog csökkenni. Minél több zenei gyakorlatot végzünk el, annál több zenei tapasztalattal, készséggel és képességgel lesznek gazdagabbak, ehhez hozzájárul még, hogy intenzívebben szólítom őket a zenei gyakorlatok elvégzésére, különös figyelmet fordítva a szorongás csökkentésére.

Úgy gondolom, hogy kulturális szempontból is elengedhetetlen, hogy a gyerekek megismerjék a néphagyomány széles skálájú zenei világát. A magyar népzene világá pedig tökéletesen illeszkedik a gyerekek igényeihez. Nem csupán tanító jelleggel bírnak, hanem ritmikus szempontból is kifejezetten élvezetesek minden egyes gyermek számára. A gyerekek egy-egy éneket meghallva előszeretettel

állnak fel és mozognak az énekhez passzolóan. A zene nemcsak jókedvre deríti őket, hanem csökkenti bennük a szorongás érzését is.

A függő változó nem más, mint a II. osztályos gyerekek szorongási szintje. A független változó pedig maga a beépített program, mely által csökkenteni szeretnénk a szorongási szintet zenei gyakorlatokon és éneklésen keresztül.

A kutatás elvégzéséhez a következő három szakaszban végrehajtott kísérletet alkalmazzuk: előteszt, kísérlet, utóteszt.

A kutatás eredményeihez az Állapot-Vonásszorongás Skála gyermekváltozata járult hozzá, mely iskolás gyermekeknek szánt szorongás kérdőív. A kérdőív hivatalos neve State – Trait Anxiety Inventory for Children STAI-C Spielberger CD (1. melléklet). Két csoportban végezhető a kutatás, elsőként a kísérleti, majd a kontroll csoportban. A kísérlet előtt és után alkalmazható mindkét csoportban a szorongás szintjének a felmérése a teszt által.

A Spielberger féle szorongás kérdőív két részből áll. Az első 20 tétel a globális szorongásra vonatkozik, azaz a vonásszorongásra, mely helyzettől független. A második tétel szintén 20 kérdést tartalmaz, mely a gyerekek jelen helyzeti szorongásszintjét méri, az állapotszorongást. A gyerekeknek elmagyarázzuk, hogy a teszt kitöltésénél válaszaikat viszonyítsák az iskolai értékelési szituációkhoz. Ennek értelmében a vonásszorongást viszonyítják a felelési, teszt írási helyzetekhez, az állapotszorongás esetében pedig felmérjük, hogy jelenleg hogyan érzik magukat, amikor kiértékeljük őket a teszt segítségével.

A megfigyelési lap (2. melléklet) által háromszor mérjük fel teszt íráskor a szorongási szintet. Elsőként a kísérlet előtt, majd közben, s végül a befejezésnél. A megfigyelési lapon 10 darab látható szorongási tünet szerepel, melyet személyenként, reakció szerint igennel vagy nemmel lehet pontozni, a megnyilvánulást figyelembe véve. A megfigyelési lap szerepe, hogy nyomon kövessük a kísérlet ideje alatt okozott változásokat a szorongás csökkentése végett.

A kísérleti csoportban 11 tanuló vesz részt, melyben 6 lány és 5 fiú található. A kontroll csoportban 27 tanuló található, melyből 13 lány és 14 fiú. Mivel a kontroll csoportban 27 gyerek található és a kísérleti csoportban csupán 11 tanuló vesz részt, ezért ki kellett egyensúlyozni a két csoportot. Ezt úgy valósítottuk meg, hogy a kontroll csoportban található 27 gyerekből a tanítónő segítségével kiválasztottuk azt a 11 gyereket, akik a kísérleti csoport tanulóival megegyező kapacitással rendelkeznek. Így lett szintén 11 gyerek a kontroll csoportban is, akik kitűnő tanulók, azonban kicsit gyengébbek matematikából és erősebbek anyanyelvből, akár a kísérleti csoport tagjai.

A kutatás első lépéseként felmérjük a gyerekek szorongási szintjét. Elvégezzük mindkét csoportban a teszteket, és kialakítjuk a kísérleti és a kontroll csoportokat, felmérve az indulópontot. Az előteszt szakaszában alkalmazzuk a Spielberger féle Állapot és Vonásszorongás Kérdőív gyermekváltozatát.

A tesztet a Likert skála alapján értékeljük ki: A *szinte soha* állítás 1 pontot ér, a *néha* 2 pontot, illetve a *gyakran* válaszlehetőség 3 pontot eredményez. A pontszámok véglegesítése során, az állapot szorongás 38 pont felett erőteljes szorongást jelent, míg a 35 pont feletti érték bizonyítja a magas vonásszorongást.

A kísérlet során a gyerek magaviselete, hozzáállása sokféleképpen megnyilvánulhat, például: tördeli a kezeit, izzad, remeg, gyomor és fejfájásra panaszkodik, kivörösödik stb. felelés közben, ezért a megfigyelési lap segítségével nyomon követhető a gyerek fejlődésének változásai. A megfigyelési lap igen és nem válasz alapján van összeállítva, amiben fel van tüntetve a gyerek gyakori viselkedése.

Tíz alkalommal zeneórát tartunk, olyan feladatokkal kitöltve az 50 percet, hogy a szorongás érzése fel se merüljön a gyerekekben.

Az előteszt eredményei alapján a kísérleti csoport tagjainál a vonásszorongás esetében 11 gyerekből 7 gyereknél 35 érték feletti magas szorongást mértünk. Volt olyan személy is, akinél ez az érték jóval meghaladta a magasnak számító szorongási szintet is, mivel 50 feletti értékeket mértünk. A maradék 4 személy alacsony szorongási szintet prezentált.

Az állapotszorongás esetében 38 pont felett állapíthatunk meg magas szorongást, ez esetben 2 gyereknél van jelen intenzíven a szorongás érzése, mivel 40 pont feletti értéket mértünk, illetve 5 gyereknél a pontszám 30-34 érték között van, és 3 gyerek esetében a pontszám 24-28, tehát alacsony szorongási szintet mutat.

A kontroll csoport eredményeit vizsgálva láthatjuk, hogy a vonásszorongás esetén 11 gyerekből hasonlóan a kísérleti csoport eredményeihez, 7 gyereknél figyeltük meg magas szorongás jeleit. Az osztályból 3 gyereknél 30-33 közötti közepes szorongási szintet mértünk, valamint 1 gyereknél 23 pontot állapítottunk meg.

A kontroll csoport állapotszorongását elemezve megállapítottuk, hogy senkinél nem tapasztalható 38 pont feletti érték, a mért értékek 22-34 közé esnek.

Ha összehasonlítjuk a kísérleti és kontroll csoport eredményeit, láthatjuk, hogy a kísérleti csoportban lévő gyerekek szorongási szintje magasabb, mint a kontroll csoportban lévő gyerekéké. A vonásszorongás esetén kértük a gyerekeket, hogy gondoljanak arra, hogy mit éreznek, amikor a tanító néni értékeli őket. A kísérleti csoportban 7 gyereknél mértünk magas szorongási szintet, illetve 4 gyereknél alacsonyat. A kontroll csoport esetében szintén 7 gyereknél mértünk magas szorongási szintet, 3 gyereknél közepes, valamint 1 gyereknél alacsony szintet. Ennek értelmében a kísérleti és kontroll csoport eredménye majdnem ugyanaz, viszont az állapot szorongás esetén jelentős különbségeket tapasztalhatunk. Az állapotszorongás kérdőív kitöltésénél kértük a gyerekeket, hogy a most történő kiértékeléssel kapcsolatos érzéseikhez viszonyítsák válaszaikat. Ennek értelmében a kontroll csoport diákjai közül egy gyereknél sem mértünk magas szorongási szintet, azonban a kísérleti csoport diákjainál magas és közepes szorongási értéket is kaptunk. A lenti táblázatban megfigyelhetők a kísérleti és a kontroll csoportban részt vevő gyerekek eredményei is.

Az utóteszt felmérésnek kiértékelésekor megállapítottuk, hogy a kísérleti csoportban részt vevő 11 gyerekből már csak 4 gyereknél tapasztalhatjuk a magas vonásszorongás jeleit, mely értékek 36-45 pontszámok közé esnek, a maradék 7 gyereknél alacsonyabb szorongást figyelhetünk meg, mely még nem kóros szintet mutat, 23-33 értékek között.

Az állapotszorongás esetében 3 gyereknél tapasztaltunk magas szorongást, 40-es érték felett, a maradék 8 gyerek esetében a szorongási szint alacsony, 25-35 közötti érték.

A kontroll csoport esetében 11 gyerekből ismét 7 gyereknél mértünk magas vonásszorongást, 4 gyerek pedig egy pont híján majdnem elérte a 35 pont feletti magas vonásszorongási értékét.

A kontroll csoport állapotsszorongását illetően egy gyereknél sem mértünk magas állapotsszorongást.

Ha megfigyeljük a kísérleti csoport és kontroll csoport eredményeit, megállapíthatjuk, hogy a kontroll csoport diákjainál magasabb vonásszorongást mértünk. A kísérleti csoportban megváltozott a felállás, hiszen már csak 4 személy vonásszorong magas értékben, illetve 7 gyereknél mértünk alacsony szintet. A kontroll csoportban a felállás majdnem változatlan maradt, 7 gyerek vonásszorong magas szinten, és 4 gyereknél közepes szintet mértünk. Az állapot szorongás esetén a kísérleti csoport tagjai közül 3 gyereknél láthatjuk a magas szorongás jeleit, 8 gyereknél pedig alacsony szintet mértünk. A kontroll csoport esetén ez a felállás változatlan maradt, 11 gyereknél alacsony szorongási szintet mértünk. Ezen eredményeket a lenti táblázat bemutatja.

Az utótesztben kapott eredményeket összevetve az előteszt eredményeivel, jóval nagyobb változást állapíthatunk meg a gyerekek szorongási szintjét szemlélve. Ha párhuzamba állítjuk a kísérleti és a kontroll csoport eredményeit, láthatjuk, hogy a kísérleti csoport az utótesztben jobb eredményeket ért el a másik csoporthoz viszonyítva. A zenei kompetenciájuk is jelentősen fejlődött a zenei tevékenységek által, illetve az önbizalmuk, csökkentve a szorongási érzetüket felelés, vagy írásbeli felmérés esetén. A kutatás elérte a célját, mégpedig, hogy sikerüljön felmérni a II. osztályos gyerek szorongási szintjét, ugyanakkor összehasonlítani a csoportok eredményeit a beépített program után. A kutatás hipotézise beigazolódott, mivel az intenzív, aktív zenei tevékenységek segítettek a szorongási szint csökkentésében, vagy megszüntetésében, így a független változó is megerősödött. Az utóteszt felmérése során egy gyereknél több lett a magas vonásszorongás értéke, azonban ez a gyerek nem vett részt a kísérletben, mert egészségügyi problémák miatt hiányzott, nála a szorongási érték a vonásszorongás esetében 28 pontról 31 pontra emelkedett, illetve az állapot szorongás 31 pontról 40 pontra emelkedett. A többi diák esetében csökkent a szorongási szint, van, akinél 1-2 számmal, azonban olyan is akad, akinél teljesen eltűnt a magas szorongás. Az eredmények megfigyelhetők a lenti táblázatban.

4. táblázat. *A kísérleti csoport előteszt és utóteszt eredményei*

csoport		Előteszt	Utóteszt	Különbség
szorongás szintje				
vonásszorongás	magas	7	4	-3
	közepes	-	-	-
	alacsony	4	7	+3
állapotszorongás	magas	2	3	-1
	közepes	6	-	-6
	alacsony	3	8	-5



A kontroll csoport esetében ugyanúgy 7 gyermeknél mértünk magas vonásszorongást, azonban alacsony vonásszorongást nem mértünk egy gyereknél sem, csak közepest, mely értékek 31-34 pont között vannak. Állapotszorongás esetében ismét 11 gyereknél mértünk alacsony szorongási szintet. A táblázat szemlélteti ezeket az eredményeket.

5. táblázat: A kontroll csoport előteszt és utóteszt eredményei

szorongás szintje \ csoport		Előteszt	Utóteszt	Különbség
vonásszorongás	magas	7	7	-
	közepes	3	4	+1
	alacsony	1	-	-1
állapotszorongás	magas	-	-	-
	közepes	-	-	-
	alacsony	11	11	-

A gyerekek háromszor lettek felmérve egy szorongási tüneteket meghatározó megfigyelési lap által. A kísérlet előtt, a kísérlet közepén, valamint a kísérlet végén. A megfigyelő lapot felmérő írásakor töltöttük ki, az aktuális állapotukat szemlélve. A megfigyelési lap eredményei által megállapítottuk, hogy a kísérlet előtt jelentkező szorongási tünetek magasabb pontszámot mutatnak, mint a kísérlet elvégzése után. A kapott eredmények megtekinthetők a lenti táblázatban.

6. táblázat: A megfigyelés eredményei

	Első felmérő	Második felmérő	Harmadik felmérő
1. remeg, reszket	3	3	2
2. kipirul	4	1	1
3. izzad	8	4	2
4. erősen szorítja a tollát	5	3	2
5. félelemmel teli tekintettel néz	4	2	1
6. básméskodik a teremben	6	5	-
7. tördéli az ujjait	1	1	1
8. sápadt	6	5	4

	Első felmérő	Második felmérő	Harmadik felmérő
9. rázza a lábait, moco rog	4	2	2
10. rázza a hideg	1	1	-

A kutatás során bebizonyosodott, hogy a zenei gyakorlatoknak hatalmas ereje van a gyermekek szorongási szintjének csökkentését illetően, mivel szemmel látható különbségek vannak a kontroll, illetve a kísérleti csoport eredményei között. Azonban ennél konkrétabb eredményeket is kapnánk, ha egy nagyobb létszámú osztályon vizsgálnánk. A téma feldolgozása az elméleti részre alapul, ami kihat a kutatás felépítésére.

A kutatási terv megvalósításával új eszmeáramlat tárult elénk. Az elméletben megalapozott zenei tevékenységek nyomán állítottuk össze a tíz alkalommal megtartott leckék terveit, amelyeknek alkalmazásakor jelentős mértékben csökkenthető a gyermekekben létező állapot és vonásszorongás, főként értékelés esetén. Minden alkalomra olyan zenei feladatokat alkottunk, melyek növelhetik a gyermekek önbizalmát, illetve serkenthetik a szereplés iránti kedvüket. Mindez hatással van a szorongási szint csökkentésére és az önbizalom fejlesztésére egyaránt. Az önbizalmat növelő, szorongást csökkentő feladatok összeállításakor figyelembe vettük, hogy a kísérlet folyamata az átláthatóbb feladatoktól kiindulva haladjon az egyre komplexebb feladatokig.

A tradicionális értelemben vett zeneóra a művészeti nevelésre fekteti a hangsúlyt, míg a zeneterápia a szorongás csökkentésével is foglalkozik. Ezért a hagyományos zeneórákat összekapcsoltuk a zeneterápia módszereivel, mint intenzív-aktív zenei gyakorlatokkal. A zenei művek kiválasztásakor, szem előtt tartottuk a gyerekek befogadási képességét, életkori sajátosságait, valamint ízlésüket a zenei művek iránt, figyelve arra, hogy a zene művészi értéke és nevelő jellege egyaránt megmaradjon. A kortárs énekek mellett ismertettük a népdalokat és a nagy klasszikus műveket is. A szorongási szint csökkentése érdekében olyan zenei tevékenységeket alakítottunk ki, mint az osztály előtt való éneklés, ritmusgyakorlatok és hangbemelegítő gyakorlatok végzése.

A kutatás elvégzésére legalkalmasabb az iskolás korosztály, ezért is választottunk II. osztályos gyerekeket. Mivel az iskolai közegbe bekerülve jóval több stresszt, szorongást, akár depressziót is kiváltó faktorról találkozhatnak. A lelki egészségük romlásához és a negatív érzelmek felgyülemeléséhez hozzájárul még az is, hogy a piros és fekete pont által nyújtott minősítést felváltja a pontrendszer alapú osztályozás.

A zenehallgatás mindemellett ideiglenesen csökkenti, illetve eltereli a figyelmet, akár a szorongásról is, illetve a folyamatos gyakorlás, hangszeren való játék, éneklés segíthet az önbizalom és a szereplési vágy fejlesztésében is.

A fentiekben vázolt kutatás abszolválása egy új utat tört elénk, mivel kiderült, hogy a zene valóban jelentős szorongáscsökkentő hatással bír. A zenét akár más órák tantárgyaiba is lehet interpretálni, mint szorongást csökkentő eszközt. A pedagógusoknak pontosan ezért, kiemelkedő hangsúlyt kell tulajdonítaniuk a zenei tevékenységeknek. A szorongás intenzitását, mint azt az elméletben is bizonyítottuk, nemcsak aktív cselekvést megkövetelő zenei tevékenység által lehet megvalósítani, ami szereplésre készítet, hanem másféle módszerek által is, mint a zene hallgatás. A zene nemcsak szorongás csökkentő hatású, hanem számos más pozitív ingert is kivált.

## Bibliográfia

- <https://poradnads.sk/wp-content/uploads/2020/05/Gyermek-%c3%81llapot%e2%80%93Von%c3%a1s-Szorong%c3%a1s-K%c3%a9rd%c5%91%c3%adv-.pdf>
- Asztalos, K. (2012.). A zenei képességek és a zenei műveltség kutatása. Iskolakultúra, 76.
- Báthory, Z. (2000.). Tanulók, iskolák, különbségek. Budapest: Okker Kiadó.
- Fóris-Ferenczi, R. (2019.). Tervezés és értékelés. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Fülöp, M. (2014.). Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Gaskó, K. (2006.). A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Harmat, L. (2010.). A zene terápiás hatásainak vizsgálata az alvásproblémák és a szorongás csökkentésében. Budapest: Semmelweis Egyetem - Egészségtudományok Doktori Iskola. Forrás: doksi.net: <https://doksi.net/hu/get.php?order=DisplayPreview&lid=19652>
- Herczeg, M. (2019.. december 22.). Az idegtudomány szerint ez a szám akár 65 százalékkal csökkentheti a szorongást. Forrás: 444: <https://444.hu/2019/12/22/az-idegtudomany-szerint-ez-a-szam-akar-65-szazalekkal-csokkentheti-a-szorongast>
- Kádár, A., & Bodoni, Á. (2010). Az óvodás- és kisiskolás játékaik elméleti és módszertani megközelítésben. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Lukk, E. (2014.). Personal singing revolution : the experience of individual vocal focused music therapy and significant vocal improvisations for late adolescents in transition. Hamburg: Eesti Rahvusraamatukogu.
- Malina, J. (2013.). Zenével a zavarok ellen. Forrás: parlando.hu: <http://www.parlando.hu/2013/20131/2013-1-12-Malina.htm>
- Rózsa, S., Kő, N., & Attila, O. (2006.). A pszichológiai mérés alapjai. Bölcsész Konzorcium.
- Skultéiné, A. Á. (2018.). „Mert a zene az kell!” - Zeneoktatás-kicsit másként. Gradus , 82.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2007.). Pedagógiai kézikönyv. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Vass, B. (2015.). Zenepszichológia tankönyv. Pécs: PTE Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet.
- Zsigmond, I. (2016.). Zeneterápiás beavatkozás hatásvizsgálata asztmás gyermekeknél az érzelmi kifejezőkészség, szorongás és önértékelés vonatkozásában. Forrás: docplayer.hu: <https://docplayer.hu/2913522-Zeneterapias-beavatkozas-hatasvizsgalata-asztmas-gyermekeknel-az-erzelmi-kifejezokeszseg-szorongas-es-onertekeles-vonatkozasaban.html>

# MELLÉKLETEK

## 1. MELLÉKLET

Állapot-Vonásszorongás Kérdőív, gyermek változat

Név.....

Dátum.....

Kitöltési útmutató:

Néhány olyan megállapítást olvashatsz ezen a lapon, amellyel a gyerekek önmagukat szokták jellemezni. Figyelmesen olvasd el és minden esetben dönts el, hogy az állítások: *szinte soha*, *néha*, *gyakran* illenek-e rád. Minden sorban azt az állítást húzd alá, amelyik leginkább jellemzőnek találod magadra. Arra válaszolj, hogy általában hogyan érzed magad amikor értékel téged a tanítód?

1. Félek attól, hogy hibát követtek el.	szinte soha	néha	gyakran
2. Előfordul, hogy sírok.	szinte soha	néha	gyakran
3. Szerencsétlennek érzem magam.	szinte soha	néha	gyakran
4. Nehezen tudom összeszedni magam.	szinte soha	néha	gyakran
5. Nehezen tudom elmondani, ami bánt.	szinte soha	néha	gyakran
6. Ok nélkül is félek.	szinte soha	néha	gyakran
7. Otthon zaklatott a hangulat.	szinte soha	néha	gyakran
8. Könnyen megijedek.	szinte soha	néha	gyakran
9. Rosszul érzem magam.	szinte soha	néha	gyakran
10. Lényegtelen dolgok is sokáig foglalkoztatnak, és nem hagynak nyugodni.	szinte soha	néha	gyakran
11. Félek az iskolától.	szinte soha	néha	gyakran
12. Ha választanom kell, nehezen tudok dönteni.	szinte soha	néha	gyakran
13. Hevesebben szokott verni a szívem.	szinte soha	néha	gyakran
14. Titokban tartom, hogyha félek.	szinte soha	néha	gyakran
15. Túl szigorúak a szüleim.	szinte soha	néha	gyakran

16.Megizzad a tenyorem.	szinte soha	néha	gyakran
17. Kicsit félek, ha a holnapra gondolok.	szinte soha	néha	gyakran
18. Előfordul, hogy nem tudok aludni.	szinte soha	néha	gyakran
19. Remeg a gyomrom.	szinte soha	néha	gyakran
20. Félek attól, hogy mit gondolnak rólam mások.	szinte soha	néha	gyakran

Arra válaszolj, hogy éppen most hogyan érzed magad?

1.	Nagyon nyugodt vagyok	Nyugodt vagyok	Nem vagyok nyugodt
2.	Nagyon aggódok	Aggódok	Nem aggódok
3.	Nagyon jól érzem magam	Jól érzem magam	Nem érzem jól magam
4.	Nagyon ideges vagyok	Ideges vagyok	Nem vagyok ideges
5.	Nagyon izgulok	Izgulok	Nem izgulok
6.	Nagyon friss vagyok	Friss vagyok	Nem vagyok friss
7.	Nagyon meg vagyok ijedve	Meg vagyok ijedve	Nem vagyok megijedve
8.	Nagyon kipihent vagyok	Kipihent vagyok	Nem vagyok kipihent
9.	Nagyon félek	Félek	Nem félek
10.	Nagyon elégedett vagyok	Elégedett vagyok	Nem vagyok elégedett
11.	Nagyon nyugtalan vagyok	Nyugtalan vagyok	Nem vagyok nyugtalan
12.	Nagyon szerencsés vagyok	Szerencsés vagyok	Nem vagyok szerencsés
13.	Nagyon bírom magamban	Bírom magamban	Nem bírom magamban
14.	Nagyon jó nekem	Jó nekem	Nem jó nekem
15.	Nagyon fáradt vagyok	Fáradt vagyok	Nem vagyok fáradt
16.	Nagyon bosszús vagyok	Bosszús vagyok	Nem vagyok bosszús
17.	Nagyon figyelmes vagyok	Figyelmes vagyok	Nem vagyok figyelmes
18.	Nagyon rémült vagyok	Rémült vagyok	Nem vagyok rémült
19.	Nagyon zavarban vagyok	Zavarban vagyok	Nem vagyok zavarban
20.	Nagyon vidám vagyok	Vidám vagyok	Nem vagyok vidám

## 2. MELLÉKLET

### Megfigyelési lap

Megfigyelési szempontok	A kutatási alanyok sorszáma										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Stb.
1. remeg, reszket											
2. kipirul											
3. izzad											
4. erősen szorítja az írószert											
5. félelemmel teli tekintet											
6. bámészkodik a teremben											
7. tördeli az ujjait											
8. sápadt											
9. rázza a lábait, mocorog											
10. rázza a hideg											



**ISBN 978-606-37-1814-4**